جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

# اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالبة
جهاد خلف المعاقبة

إشراف
الدكتور فؤاد طه طلافحة

سالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي / قسم علم النفس

مؤتة 2012 م

**الآراء الواردة في الرســـالة لا تعبــــــر بالضرورة**

**عن وجهة نظر جامعة مؤتة**

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

# قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة جهاد خلف المعاقبة الموسومة بـــ:

**أثر نمط التعلم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة**

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي.**

القسم: علم النفس.

| | التوقيع | التاريخ | |
|---|---|---|---|
| د. فؤاد طه طلافحة | | 2012/05/17 | مشرفاً ورئيسا |
| د. علي فالح الهنداوي | | 2012/05/17 | عضواً |
| د. نبيل جمعه النجار | | 2012/05/17 | عضواً |
| د. أحمد عبدالحليم عربيات | | 2012/05/17 | عضواً |

عميد الدراسات العليا

أ.د. عبدالفتاح خليفات

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: 61710
تلفون: 03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

# الإهداء

حين تُريد أن تُقدم شيئاً لشخصٍ ما ربٌما يكفيك قليل من الكلام لتعبر عما تريد قوله. ولكن حين يكون هذا الشخص أبي .. أمي.. أخي.فأنٌى لي أن امتلكَ ناصيةَ التعبيــر لتُعبُر عما أريد قوله فحسبي أنني وقفت ساعات عاجزاً عــن التعبيــر عمـــا يجــول بخاطري.فإلى والدي الذي رباني وعلمني ولطالما شجعني على المثابرة منذ طفــولتي بارك الله في عمره ..إلى والدتي ينبوع العطف والحنان التي أنارت لي الطريق بدعواتها المباركة وسهرت كثيرا من اجل راحتي أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي الذين يشرقون وسط ركام الظلمة .

إلى كل من له علي فضل ومعروف.... وله في قلبي ود ومحبة..

اهدي لهم جميعا ... هذا الجهد المتواضع.

**جهاد خلف المعاقبة**

# الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان بالجميل والاحترام والتقدير لمن غمرني بالفضل واختصني بالنصح وتفضل عليّ بقبول الإشراف على رسالة الماجستير أستاذي الفاضل الدكتور فؤاد طه طلافحة ، فقد كان قبس الضياء في عتمة البحث، كما كان قبطان مركب العلم في موجِ الدراسة المتلاطم ، ولعلي لا أقول إلا الحقَ إذ أقول أنه لي نعم الناصح الأمين، ونعم الأب الوقور ، ونعم الأخ الحليم ، أفاض عليّ بعلمه وشملني بفضله وسماحته ، منحني الثقة وغرس في نفسي قوة العزيمة ولم يدخر جهداً ، ولم يبخل عليّ بشيء من وقته الثمين ، أبقاه الله ذخراً لطلبة العلم وجعل ذلك في ميزان حسناته وأرضاه بما قسم له.

كما أتقدم بجزيل الامتنان والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة: الدكتور علي الهنداوي والدكتور نبيل النجار والدكتور احمد عربيات لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائهم الدراسة بملاحظاتهم القيمة.

وكلمة شكر وعرفان إلى كل من قدم العون والمساعدة في انجاز هذا العمل .

**جهاد خلف المعاقبة**

# فهرس المحتويات

| **المحتوى** | **الصفحة** |
| --- | --- |

# قائمة الجداول

# قائمة الأشكال

# قائمة الملاحق

## الملخّص

## اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة

## جهاد خلف المعاقبة

## جامعة مؤتة، 2012

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط التعلّم السائد لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف نموذج كولب، ومعرفة درجة مركز الضبط لديهم، وتحديد اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى الطلبة، ومعرفة ما إذا كان يختلف نمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص، وأيضا الكشف عن الاختلاف في درجة مركز الضبط لدى الطلبة باختلاف متغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة كولب لأنماط التعلّم ومقياس نويكي ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين على عينة طبقية على مستوى التخصص وعنقودية على مستوى الشعبة، وتكونت من (789) طالباً وطالبة. خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: أن أكثر أنماط التعلم شيوعاً لدى طلبة جامعة مؤتة هو النمط التقاربي، وتشارك النمطين (التكيفي والاستيعابي) في المرتبة الثانية، وأخيراً جاء (النمط التباعدي) كأقل الأنماط شيوعاً، وأن اتجاه مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة كان داخلياً، وتبين كذلك وجود فروق بين النمط التباعدي والنمط الاستيعابي، حيث كان ذوي النمط الاستيعابي أكثر اتجاهاً نحو الضبط الداخلي، كما تبين أنه لا يوجد فروق في درجة شيوع نمط التعلّم في جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، في حين كانت هنالك فروق تعزى للتخصص، حيث أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة التخصصات العلمية كان النمط التباعدي واقلها شيوعاً النمط التكيفي، في حين أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة التخصصات الإنسانية كان النمط التقاربي وأقلها النمط التباعدي، أما بالنسبة لدرجة مركز الضبط فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) لدى الطلبة تعزى للتخصص، حيث تبين أن التخصصات العلمية أكثر ضبطاً داخلياً من طلبة التخصصات الإنسانية، ووجود فروق في درجة مركز الضبط لدى الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي، حيث تبين بأن الذكور أكثر ضبطاً داخلياً من الإناث.

## Abstract

**The Effect of the pattern of learning in the degree Locus of control among the students of the University of Mutah**

**Jihad khalaf Al-Maqbeh**

**Mu'tah University, 2012**

The study aimed at revealing the pattern of learning is common among the students of the University of Mutah according to the classification model Kolb, and find out the degree of Locus of control they have, and determine the impact of learning style in the degree Locus of control for them, and to identifying the differences of the pattern of learning among the students of the University of Mutah according to gender& specialization, also detecting the differences in the degree Locus of control among students in different variables of gender, specialization, To achieve the objectives of the study have been applied on a sample consisted of (789) male and female students were selected randomly, The list of Kolb learning styles and Nweke - Strkland of Locus of control scale have been applied. The study founded a number of findings including: That the more learning patterns common among the students of the University of Mutah is a style convergent, and participate types (adaptive and inclusive) in the second, and finally came (type divergent) the lowest-patterns common, and that the direction of Locus of control among the students of the University of Mutah was internally, as well as the study shown the existence of differences between the pattern divergent, style, inclusive, where was with the style inclusive than a trend towards internal control, as shown there were no differences in the prevalence pattern of learning at the University of Mutah attributable to gender, while there were differences due to specialization, where the more styles common in scientific college students pattern was divergent and the least common type adaptive, while the style pattern that most common among the humanitarian colleges students was convergent and least-style divergent, but there were existence a statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$)in the degree of locus of control among students due to specialization, were the scientific more internal control than the humanity students, also it shows there were significant differences in the degree of locus of control attributable to gender, were that males more internally control than females.

# الفصل الأول

# خلفية الدراسة وأهميتها

## 1.1 خلفيـــة الدراســـة

يعدّ موضوع التعلّم من الموضوعات الرئيسة الهامة التي عُنـــي علمـــاء الـــنفس بدراسته دراسة مستفيضة ليعرفوا كيف يحدث التعلّم وما مبادئه وقوانينه ، وما العوامل التي تساعد على التعلّم الجيد والتذكر الجيد ، والعوامل التي تعوق التعلّم وتـؤدي إلـــى النسيان.

ويلعب التعلّم دور كبير ورئيسي في كل مجالات الحياة ، فهو يفسر لنا كل أنمـــاط سلوكنا، لذلك يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية ويلقى الكثير من العناية والاهتمام من قبل الجميع في شتى الاتجاهات والفلسفات ، وفسره المنظرين كل حـــسب قناعاته والاتجاه الذي ينتمي إليه.

وما الطرق التربوية المختلفة وما الأعمال المدرسية - على اختلاف أنواعهـــا - إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعلّميه .وقيمة هذه الطرائق والأعمال إنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقـــف التـــي يعتبرهـــا المجتمع صحيحة، ونجد أن كثير من الطلبة يفضلون أسلوب معين في تعلم شـــيء مـــا على أسلوب آخر ويعتمد تفضيلهم على مدى مناسبة ذلك الأسلوب لقدراتهم وإمكاناتهم ، ويحاول التربويون دائما معرفة الأساليب المناسبة لتعلم الطلبة والتي يؤدي اســـتخدامها إلى تحسين العملية التعليمية، وقد أدى ذلك إلى وجوب الاهتمام بأنماط التعلّم المختلفـــة وأنماطه. وتشير الدراسات والأبحاث التي أجريت حول أنماط التعلّم إلى وجود فـــروق فردية بين الطلبة في أنماط تعلمهم وتفكيرهم، حيث يختلف الطلبة من حيث تفـــضيلاتهم لأنماط التعلّم، فيختارون أنماطا خاصة بهم تميزهم عن غيرهم، وهذه الفروق في أنماط التعلّم هي نتاج التفاعل بين الوراثة والبيئة، فالكثير من الطلبة لديهم تفضيلات فطريـــة لبعض أنواع التعلّم وتعزز هذه الأنماط من خلال التفاعـــل و التواصـــل الاجتمـــاعي،

وبإمكان هؤلاء الطلبة تكييف أنماط تعلمهم وفقا لمتطلبات المهام الأكاديمية، ويمكن أن يؤدي اختلاف الطلبة في ميولهم واتجاهاتهم وخصائصهم الشخصية والجسمية إلى اختلاف أنماط التعلّم لديهم،فالطلبة العاطفيون نسبيا ذوو الاهتمامات الضيقة يميلون إلى اختيار نمط معين من أنماط التعلّم، ويميلون إلى اختيار تخصصات في العلوم الطبيعية والهندسية، كما أن الطلبة الذين يتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين يهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون (قطامي وقطامي،2000).

ويعد مركز الضبط من المفاهيم النفسية التي ظهرت حديثاً، وهو يلعب دوراً بارزاً وحاسماً في شخصية الفرد وتقرير سلوكهُ نحو المثيرات الموجودة في البيئة، وقد بين روتر في نظرية التعلّم الاجتماعي أن إدراك الشخص لقدرته على الـ تأثير في أمور حياته مرتبطة بنظرته إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك، وأطلق على هذا الإدراك مصطلح مركز الضبط . وعرفهُ بأنه توقع معمم يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من الطلبة على ما يحدث لهم في بيئتهم أو عالمهم الشخصي أو الافتقار لمثل هذه السيطرة.

### 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يمكن القول بان بعض طلبة جامعة مؤتة يعزون النتائج المترتبة على نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل تتعلق بقدراتهم ومهاراتهم الخاصة، أو إلى عوامل تتعلق بالحظ، والصدفة، إذ انه من الممكن ملاحظة اختلاف الطلبة في أدائهم وفي تحصيلهم، والذي يعزى لنمط التعلّم، ولا نغفل عن دافعية الطلبة في التعلّم والانجاز الذي تظهر نتائجه واضحة جدا في تحصيلهم الأكاديمي، فنجد الكثير من الطلبة لديهم ضعف في الدافعية للانجاز والتعلّم بالمقابل تدني في مستوى التحصيل لديهم ، وقد يعود السبب في ذلك عدم معرفة المدرس في نمط التعلّم السائد عند الطلبة ويترتب على ذلك اختيار أسلوب تدريسي لا يتناسب مع الطلبة، وكان لا بد من الكشف عن هذه الأنماط حسب تصنيف كولب, وبيان اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى هذه الفئة من الطلبة من

خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هو نمط التعلّم السائد لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف نموذج كولب؟
2. ما درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة؟
3. هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية لنمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة ؟
4. هل يختلف نمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف النوع الاجتماعي و التخصص؟
5. هل تختلف درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف النوع الاجتماعي و التخصص؟

**3.1 أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية هذه الدراسة في السعي للتعرف إلى أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب لأنماط التعلّم، والتي يختلف فيها الطلبة، وتتيح لنا الكشف عن هذه الأنماط وتحديد الطريقة المناسبة في التدريس ، واختيار الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية تعليمها.

كما تبين أن مراعاة المعلمين وأساتذة الجامعات لأنماط التعلّم السائدة والمفضلة لدى الطلبة يؤثر إيجابا على نتاج عملية التعلّم(قطامي و قطامي ، 2000). ونجمل أهمية الدراسة في قلة الدراسات التي تناولت نمط التعلّم ومركز الضبط معاً، بحيث قد تكون هذه الدراسة منطلقا لدراسات مستقبلية ، والسعي إلى الكشف عن نمط التعلّم السائد لدى طلبة جامعة مؤتة ، والتعرف إلى درجة مركز الضبط الداخلي والخارجي لدى طلبة جامعة مؤتة، والوقوف على اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط الداخلي والخارجي في نتائج التعلّم والتعليم التي ستزود التربويين والمدرسيين في الجامعة بالخبرة في اختيار المحتوى والخبرات وأساليب التدريس والتنويع فيها بما يتناسب ونمط التعلّم لديهم.

## 4.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط التعلّم السائد لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف نموذج ك ولب، ومعرفة درجة مركز الضبط لديهم، وتحديد اثر نمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى الطلبة، ومعرفة ما إذا كان يختلف نمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص، وأيضا الكشف عن الاختلاف في درجة مركز الضبط لدى الطلبة باختلاف متغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

## 5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

**نمط التعلّم:**

طريقة الطالب أو الفرد المفضلة في تمثيل المعلومات وإدراكها واستيعابها، والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة.

ويعرف نمط التعلّم إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حده والتي يـ مكن من خلالها تحديد نمط تعلمه وفق مقياس أنماط التعلّم المستخدمة في هذه الدراسة، وقد حدد كولب أنماط التعلّم بأربعة أنماط هي (Kolb,1984):

1. النمط ألتباعدي (التشعبي): وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات.
2. الأسلوب التكيفي: وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات.
3. الأسلوب الاستيعابي: وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات.
4. الأسلوب التجمعي(التقاربي): وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات.

**مركز الضبط:**

هو الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها

المسؤولة عن نجاحه ، أي الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانتهذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه، أو غير مرضية، كالعقاب بجميع أشكاله، سواء كانتكامنة في نفسه، أ و صادرة عن ظروف وأحداث خارجية هي فوق قدراته وطاقاته وإمكانياته(دروزه،2007).

ولمركز الضبط بعدان هما:

1. البعد الداخلي: هو مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأ نها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه،إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث أن الشخص في هذا البعد يعتقد بأنه هو المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وان ما يحققه من نجاح أو يصيبه من فشل عائد إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها.
2. البعد الخارجي: وهو مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وترجع في الوقت نفسه إلى عوامل خارجية فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم بها، مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين.

ويعرف مركز الضبط إجرائيا بأنه درجة أداء الطلبة على مقياس نويكي ستركلاند لمركز التحكم عند الراشدين المستخدم في هذه الدراسة.

### 6.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة مؤتة للعام الدراسي 2011/ 2012. وتحددت باستخدام مقياس خاص بنمط التعلّم عند كولب، ومقياس خاص بمركز الضبط، لذا نتائجها تكون صالحة للتعميم على هذا المجتمع، والمجتمعات المماثلة له.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## 1.2 الإطار النظري:

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مـ ختلفة، غير أن الانتقال من الافتراض إلى تطوير نموذج يستند إلى نظرية التعلّم مدعوما بالبحث والأدب التربـوي ليس بالأمر السهل، وقد أفاد المسح الذي أجرته إدارة اتحاد المدارس الأمريكية علـى الممارسين لعملية التعليم بان أنماط التعلّتشير إلى السلوكيات المتكررة الا تي يمارسها كل طالب لكي يحصل على تعلم أفضل . أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانويـة فقد أفاد بان أنماط التعلّم هي : مزيج من الميزات العقلية والانفعالية والجـسمية التـي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على السلوكات التي يقوم بها الطلبة أثناء استقبالية وتفاعليه واستجابته للبيئة التعليمية (Dunn& Dunn,2002) .

**نمط التعلّم** (Learning style):

ورد في الأدب التربوي عدة تعريفات لأنماط التعلّومن هذه التعريفات التي أشار إليها كل من الكناني والكندري(2005):

1. تعريف ميسك(Messick): "هي أساليب الشخص المميزة في الإدراك والتـذكر والتفكير وحل المشكلات"
2. تعريف ثيساروس(Thesaurus): "هي عادات الطلبة في معالجـة المعلومـات، والتي تمثل أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات".
3. تعريف ويتن(Witen)هي": نماذج لتجهيز المعلومات وتناولها ، بغض النظر عن مصدراها سواء أكان العالم الخارجي المحيط بالفرد أو الفرد نفسه".
4. تعريف هارفي:" هي الطريقة التي يجهز وينظم بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة".

أما دان ودان (Dunn& Dunn,1993) فقد عرف نمط التعلّم بأنه الطريقـة التـي

يتفاعل بها الفرد المتعلم مع المعلومات الجديدة التي يستقبلها، والية تخزينها وترميزها واسترجاعها.

في حين أشار كامبل (Campbell,1991) إلى أن أنماط التعلّم عند الطلبة ، عبارة عن سمات معرفية ووجدانية ونفسية, تعتبر مؤشرات لكيفية تعلم الطلبة وإدراكه وتفاعله واستجابته للموقف التعليمي.

أما هني وممفورد(Honey &Mumford,2000) فقد عرف أنماط التعلّم بأنه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الطلبة في التعلّم. وفي تعريف فليمنج وبونويل ( Fleming & Bonwell,2002) لأنماط التعلّم المفضلة أشار بأنها الطريقة التي يستقبل بها الطلبة المعرفة والمعلومات والخبرات ، والطريقةالتي يرتب وينظم بها هذه المعلومات ، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ، ومن ثم استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها.

أما الزيات (2004) يرى بان نمط التعلّم هو:"المؤشرات المعرفية والدافعية والنفسية والمزاجية التي تعكس كيف يستقبل الطلبة المعلومات ، وكيف يعالجها ويتفاعل ويستجيب على نحو ايجابي من خلالها لبيئة التعلّم".

وقد عرفها الأمين (2001) على أنها "سلوكات معرفية أو انفعالية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها".

وقد أورد الزغول والمحاميد(2007) تعريفات أخرى منها:

1. تعريف كنسيلا(Kinsella): " هي طريقة الفرد الطبيعية وعاداته المفضلة لامتصاص ومعالجة واسترجاع المعلومات الجديدة ".
2. تعريف غريغور :"هي مجموعة من الأدوات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على تعلمه واستقبال المعلومات الواردة من البيئة بقصد التكيف معها ".

3. تعريف الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية : هـو مـزيج مـن الميزات الجسمية والعقلية والانفعالية، والتي هي بمثابة مؤثرات ثابتة نسـبيا حول الكيفية التي يقوم بها الطلبة باستقبال البيئة، والتفاعل معها، والاستجابات لها.

4. تعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية : نمط التعلّم هو الطريقة التي يتعلم بهـا كل فرد بشكل أفضل.

أما كولب (Kolb,1984) فيرى بان نمط التعلّم هو الطريقة المفضلة لدى الطلبـة لإدراك المعلومات والتعامل معها.

وترى لندسي (Lindsy,1987) أن نمط التعلّم يتكون من سلوكات ملاحظة تشير إلى كيفية ارتباط الفرد بالعالم ، والى طريقته في التعلّم، تلك الطريقة التي تعكس صفات عقلية محددة وتظل باقية معه حتى لو تغيرت أهداف التعلّمومحتواه، فالنمط التعـليمي يصف الطالب بدلالة الشروط التعليمية التي يكون تعلمه منها أفضل ما يمكن، وعنـدما يمتلك الطالب نمطا تعليميا معينا يعني أن أساليب تدريسية معينة أكثر فعالية في تعليمه من غيرها، فبعض الطلبة لا يسهل دفعهم إلى عمل شيء إلا إذا كانوا مستعدين لـذلك، وبعضهم يحب المغامرة والإثارة ويتكيفون بسهولة مع الأوضاع الجديـدة، وبعـضهم يبحثون عن التطبيقات العملية للأفكار، ويفضلون التعامل مع الأوضاع التي تحمل حلا واحدا، وبعضهم يبحثون عن الخبرات السابقة ليتعلموا منها.

وتختلف عناصر نمط التعلّم عند الطلبة باختلاف المثيرات التي يتعرضون لهـا، سواء أكانت بيئية أو اجتماعية ،وكذلك باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعاليـة، وهـذا يتطلب استخدام أساليب تعلم متعددة لتلبية حاجاتهم المختلفة(Stone,1986) .

**أنماط التعلّم الرئيسية المفضلة لدى الطلبة:**

يصنف العبدان والمعارك (1992) أنماط التعلّم المفضلةلدى الطلبة إلـى أربعـة أنماط رئيسية هي، النمط المعرفي، النمط الاجتماعي، والنمط النفسي، والنمط الحـسي الإدراكي، على النحو التالي:

**أولا: أنماط التعلّم المعرفي**ويفترض هنـا وتكـن (Witken,1977) أن الأنمـاط

المعرفية هي نماذج لمعالجة المعلومات، ويكون المصدر الأساسي لهذه المعلومات، هو العالم الخارجي المحيط بالمتعلم أو المتعلم ذاته، وقد قسم هذا النمط إلى الأنماط الفرعية التالية:

1. نمط التعلّم المستقل عن المجال : في هذا النمط يتصف المتعلم بأنه يتميز بإدراكه لإجراء المجال في صور منفصلة عن الأرضية ودون التأثر بالخلفية ، ويفضل هنا المتعلم الأعمال التي تتطلب مهارات تحليلية ويتأثر بالدافعية الذاتية، ولا يميل إلى الشرح والتفصيل، ولا ينتظر تلميحات من المعلم.
2. نمط التعلّم المعتمد على المجال : نجد أن المتعلم في هذا النمط لا يفصل جزيئات إدراكه الحسي للمجال عن إدراكه لكل ذلك المجال، ويفضل المتعلم في هذا النمط المناقشة في طريقة التدريس، ويتأثر بالدافعية الخارجية ويحتاج إلى مزيد من الشرح والتفصيل.

**ثانيا : أنماط التعلّم الاجتماعية:** يفترض هنا كل من اوينز وبارنز (Owens & Barnes,1992) أن نمط التعلّم هو نمط العلاقات المتبادلة بين الطلبة بعضهم ببعض، وبين الطلبة والمعلم ، وذلك للعمل على تحقيق الأهداف التعليمية، وان نمط التعلّم لدى الطالب يعود إلى اختياره لنمط معين يفضله لانجاز أهدافه التعليمية وقد قسم هؤلاء هذا النمط إلى ثلاثة أنماط رئيسية هي:

1. -النمط التعاوني: في هذا النمط يتعلم المتعلم عندما تكون أهدافه مرتبطة بأهداف الآخرين بحيث تنشا علاقة ايجابية بينهم لتحقيق أهدافهم.
2. -النمط التنافسي: في هذا النمط يتعلم المتعلم عندما تكون أهدافه مرتبطة بأهداف الآخرين بحيث تنشا علاقة سلبية في أثناء تحقيق أهدافهم.

النمط الفردي: في هذا النمط يتعلم المتعلم عندما تكون أهدافه مستقلة عن أهداف الآخرين حيث إن تحقيق المتعلم لأهدافه لا تؤثر على تحقيق الآخرين لأهدافهم.

**ثالثا: أنماط التعلّم النفسية:** يفترض هنا كولب (Kolb,1984) أن التعلّم عملية ذات طبيعة دائرية، تبدأ بسلسلة من الخبرات والتجارب تتراكم معرفيا، من خبرات محسوسة

إلى مفاهيم مجردة، ومن ملاحظات وتأمّل إلى التجريب النشط ، وقد طورت نظريات (Kolb) إلى إطار نفسي متمايز لأنماط التعلّم يقوم على أربعة أنماط أساسية هي:-

1. النشط أو الفعال : في هذا النمط يكون المتعلم في حاله ديناميكيه متحركة يتفاعل مع المعلومة ويطورها ويجعلها قابلة للتفعيل.
2. المتأمل أو المفكر في هذا النمط يكون الا متعلم تخيليا يعايش المعلومات نظريا في خياله ويتخيل تطبيقات عملية لها.
3. النظري: في هذا النمط يكون المتعلم تحليليا يقيم فروضا ويختبر صحتها نظريا.
4. العملي أو الواقعي : في هذا النمط يكون المتعلم اجتماعيا يرى مصداقية المعلومات في مدى ارتباطها بالواقع.

**رابعا: أنماط التعلّم الحسية الإدراكية** : وتقوم على التركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي من خلاله يفضل المتعلم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات ، هذه الوسائط الحسية الإدراكية تشمل الوسيط البصري، والوسيط السمعي، والوسيط القرائي/الكتابي، والوسيط اللمسي وقد صنف كل من فلمنج وبونويل (Fleming&Bonwell,2002) أنماط التعلّم الحسية الإدراكية إلى أنماط بسيطة وأخرى مركبة، وان الأنماط البسيطة تتضمن أربعة أنماط أساسية هي : النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط الكتابي/القرائي، والنمط العملي، في حين أن الأنماط المركبة تتضمن ستة أنماط، كل نمط منها يتألف من نمطين اثنين من الأنماط البسيطة.

**تصنيفات أنماط التعلّم:**

صنفت أنماط التعلّم عدة تصنيفات يحتوي كل منها على مضامين تربوية، وذلك نظرا لاهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في أنماط التعلّم لدى الطلبة ومن هذه التصنيفات:

**أولا: تصنيف كولب** (Kolb)

وصف كولب نموذجا للتعلم من خلال الخبرة ، يقدم إطارا نظريا للتفكير في

أنماط التعلّم، حيث يرى أن التعلّم عبارة عن بعدين وذلك من خلال النمـوذج الـذي وضعه لتفسير عملية التعلّم استنادا منه لنظرية التعلّم التجريبي وهما:

الأول: هو إدراك المعلومات والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

الثاني : هو معالجة المعلومات ويبدأ بالملاحظة التأملية، وينتهي بالتجريب الفعال، ولكي يكون المتعلم فعالا فانه يحتاج إلى أربعة أنواع من القدرات التي يركز كل منها على شيء معين، وهذه القدرات هي (الكناني و الكندري،2005):

1- الخبرة الحسية: ويسود هذا النوع من القدرات عند الطلبة الذين يعتمدون على الخبرات الحسية في التعلّم حيث يندمج المتعلم اندماجا كاملا، وتركز على الشعور.

2- التأمل والملاحظة: يميل الطلبة هنا إلى معالجة المعلومات من خلال الاستبطان فيلاحظ المتعلم الخبرات، ويتأمل فيها من زوايا مختلفة، وتركز على المشاهدة.

3- التجريد المفاهيمي: يميل الطلبة إلى معالجة المعلومات على المستوى الرمزي، ويخلق المتعلم مفاهيم تجمع ملاحظاته في نظرية متكاملة وتركز على التفكير.

4- التجريب النشط:المعالجة النشطة للمثيرات والخبرا ت الخارجية، ويستخدم النظريات لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتركز على الفعل.

وينتج عن هذه القدرات أربعة أنماط للتعليم هي (الكناني والكندري،2005):

1- الأسلوب التقاربي(Convergent Style) أو التجميعي: ويتميز أصحاب هذا النمط بقدرتهم على حل المشاكل والمواقف التي تتطلب إجابة واحدة بسيطة صحيحة، ويسمون التقاربيين لأنهم يجدون حلا واحدا صحيحا ومألوفا للمشكلة، وقدراتهم التعليمية السائدة لديهم هي تكوين المفاهيم المجردة والتجريب النشط، وهؤلاء في العادة عاطفيون نسبيا، ويفضلون

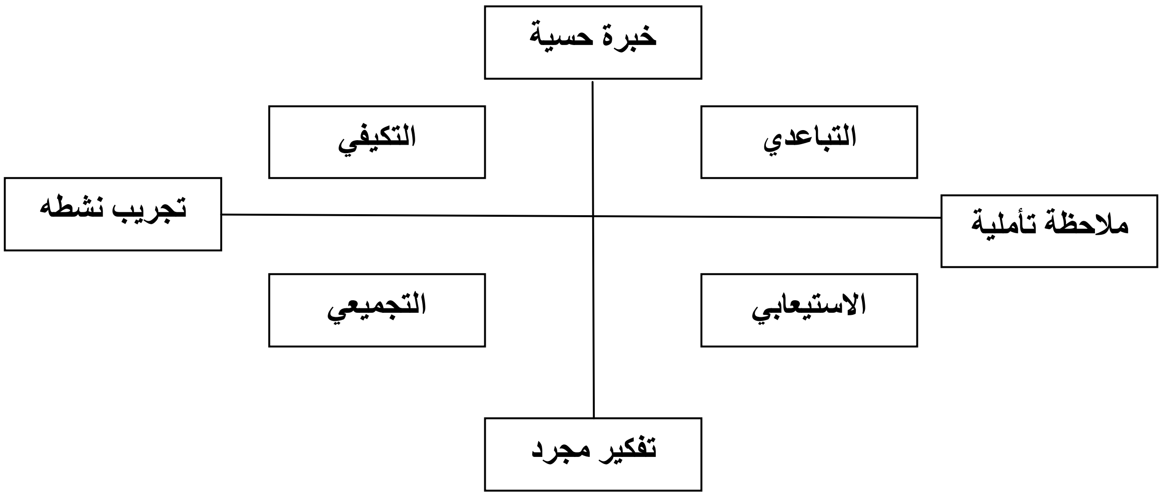
التعامل مع الأشياء، واهتماماتهم عادة ما تكون في ن   طاق ضيق، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسي.

2- الأسلوب التباعدي(Divergent style) أو التشعبي: ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية، وي تصف التباعديين لأنهم يجيدون توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماتهم العقلية واسعة وتكمن قوتهم في قدرتهم التخيلية، ويحبون رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج الأفكار وخاصة مواقف العصف الذهني، وهم عاطفيون يتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون، ويخوضون ميادين الإرشاد وتطوير المنظمات.

3- الأسلوب الاستيعاب(Assimilator Style): ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظات التأملية، وي تصف الاستيعابيين لأنهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة في كل متكامل، ويكمن قوتهم في خلق نماذج نظرية بالإضافة إلى الاستدلال القرائي، اهتمامهم بالناس قليل ويهتمون بالمفاهيم المجردة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار إلا قليلا، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات، ويعلمون في البحوث والتخطيط.

4- الأسلوب التكيفي(Accommodator Styie): يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية والتجر يب، ويتصف المتكيفين بان لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، وهم حدسيون ويستخدمون طريقة المحاولة وحل المشكلات، ولديهم القدرة على تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، والاستفادة من خبرات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آراءهم يتجاهلونها، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية

والتجارية، والأعمال التي تركز على الحركـــة والمبيعـــات والتنـــسيق، والشكل (1) يوضح نموذج أنماط التعلّم عند كولب:




الشكل (1)
أنماط التعلّم عند كولب

وتعد عناصر نموذج كولب ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين، وهنا نجد ان المتعلم يميل إلى تطير أدائه في احد الأرباع الأربعة من الدائرة، والتي تمثل الجـــزء الداخلي للخطين المتصلين، حيثنجد بان المجموعتين التـــي تتحـــدد بكيفيـــة إدراك المعلومات ومعالجتها نمط التعلّم الأكثر ملائمة للفرد، فتفضيل الفرد للخبـــرة الحـــسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة إلى استخدام مهاراته الحدســـية نمإحساس بما يدركه الفرد، وتفضيل الفرد للملاحظة التأملية تتضمن ملاحظة حـــذرة كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر الفرد اهتماما لل كيفية حدوث الأشـــياء بـــشكل واقعي بالمقارنة مع ما سيقوم به؛ مما يؤكدلتألمل بالمقارنة مع العمل، وتفضيل الفـــرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثـــر مـــن ميلـــه نحـــو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العلمي و التعلّم من خـــلال المحاولة والخطأ ( ارتاحي،1993).

**ثانيا: تصنيف دن ودن** (Dunn & Dunn):

انطلق دن ودن في تصنيف لأنماط التعلّم الافتراضات التالية ( الزغلول والمحاميد،2007):

1. يوجد لدى معظم الطلبة قابلية لتعلم وقدرة على ذلك.
2. قوة نمط التعلّم لدى الطلبةتحدد من خلال البيئات التعليمية ومصادر التعلّم وأساليب التعليم.
3. هناك تباين في جوانب القوة لدى الطلبة ولكل فرد جوانب قوة خاصة به.
4. يمكن تشخيص وقياس التفصيلات التعليمية لدى الطلبة بدقة وموضوعيه.
5. التركيز على مواد تعليمية معينة يتيح الفرصة لزيادة قوة نمط التعلّم لدى الطلبة.

يعتمد هذا التصنيف على تقدير السلوكات الإجرائية للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع الموقف التعليمي، حيث اهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلّم بعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة معا تتمثل في مجموعة من المجالات تدخل في نمط التعلّم وتتوزع على مجالات أربعة هي:

1. مجال الحاجات البيئية : وتتضمن عوامل الصوت، والحرارة، والضوء، وتصميم الأثاث والمقاعد.
2. مجال الحاجات الانفعالية : ويتضمن الدافعية، والمسؤولية ، والمثابرة، والتصميم.
3. مجال الحاجات الاجتماعية: وتشمل مجموعات التعلّم وإشكال السلطة.
4. الحاجات الجسمية: تتضمن الطعام، والوقت، والحركة والوضع المفضل من قبل الفرد( سمعي وبصري وحركي).

واعتماداً على ذلك قسم دن ودن( Dunn & Dunn,1993) المتعلمين حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف الآتية:

1. النمط الشمولي (Global): وهو الذي يركز على كافة التفاصيل في معالجة

موضوع أو محتوى فهم.

2. النمط التحليلي (Analytical): وهو الذي يعتمد على التحليل للموضوع ويسعى لعمل استنتاجات وخلاصات حوله.
3. النمط الحركي النشط (Impulsive): وهو نمط يمتاز بالاندفاع والاعتماد على التجربة والعمل.
4. النمط التأملي (Reflective): وهو نمط يعتمد على التأمل الذاتي في معالجة الموضوعات( قطامي وقطامي، 2000).

**ثالثا** : **تصنيف مكارثي** (McCarthy):

نموذج الفورمات لمكارثي الذي بني اعتماداً على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأن الطلبة يتعلمون المعرفة الجديدة، ويواجهون الخبرات بإحدى طريقتين : أما اعتمادا على المشاعر، أو اعتماداً على التفكير، وتم تقسيم بعدي التعلّم هذين إلى أربعة أنماط رئيسة هي(الزغول والمحاميد،2007؛ الضمور،2008؛المسعيدين،2011):

**1. المتعلم التخيلي**:

يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلّم المرتبطة بالاستماع، والتحدث، والتفاعل، والعصف الذهني، فالمتعلم في هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، والبحث عن المعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، ويتفاعل على نحو جدي مع خبرات التعلّم ويتأمل فيها، ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط هو استخدام الخرائط الذهنية، والعصف الذهني، وعمل القوائم والمناقشة، وعمل الاستنتاجات، ومشاهدة الافلام والفيديو، والمتعلم في هذا النمط يسعى للإجابة عن سؤال :لماذا يتعلم شيئا معينا ؟.

**2. المتعلم التحليلي**:

تتضمن استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى هذا النمط المشاهدة والتحليل والتصنيف ووضع النظريات، لذا نجد المتعلم يبحث عن الحقائق والمعلومات ويعمل على تشكيل الأفكار والتفكير من خلال الأفكار المجردة، و في الغالب يفضل العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتم تعلمه ومن الأنشطة المناسبة للمتعلم هي : البحث

في الانترنت، والبحث عن مؤلفات ذات علاقة بالموضوع والرجوع إلى الموسوعات ومشاهدة الخرائط ومقابلة الخبراء والمختصين، والتفاعل مع البرامج التعليمية المحوسبة، ونجد هنا أن المتعلم يطرح سؤال ماذا؟.

**3. المتعلم المنطقي:**

في هذا النمط تتمثل إستراتيجية التعلّم المناسبة للمتعلم في التجريب والتفاعل الحسي مع الخبرات، ويتم التعلّم من خلال الفعل والتجريب، وتطبيق النظريات، والبحث عن سؤال :كيف؟

ومعرفة كيفية تطبيق ما يتعلمه، ومن الأنشطة الملائمة للمتعلم في هذا النمط هي : التكليف بواجب كتابي، مثل :كتابة رسالة، أو قصة، أو مقالة، وتأليف الأغاني، والقصائد، وتصميم لوحات ومتابعة رحلات على الخريطة ، أما استراتيجيات التعلّم الملائمة لهذا المتعلم فهي :التجريب، والتفاعل، ولعب الأدوار.

**4. المتعلم الديناميكي:**

في هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلّم عن طريق البحث والاستكشاف وباستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختبار نتائج تجاربه عمليا ، ويحب تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل : ماذا، وإذا، ويستخدم هذا النوع من المتعلمين استراتيجيات التعلّم التي تستند إلى التعديل وحب المغامرة والإبداع، ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط هي: سرد القصص، والمشاركة في المشاريع، وعمل التقارير، وتصميم الملفات، والمشاركة بالأنشطة الكتابية، وسرد القصص شفويا، ومراجعة القصائد، والمشاركة في الأغاني.

**رابعا :تصنيف جريجورك** (Gregorc Style Delineator):

اقترح جريجورك نموذجا يعرف بنموذج القدرات المتوسطة، ويرى اغلب الناس لديهم أفضلية لشيء ما؛ إذ أن كل واحد يمتلك بعض المقدرة في اى بعد من الأبعاد الأربعة التي ذكرها، ودعا إلى ضرورة الوعي بطبيعة القدرات المتوسطة لدى المتعلمين، ومراعاتها أثناء التدريس، وصنف جريجورك الطلبة حسب طبيعة القدرات

المتوسطة المستخدمة لديهم إلى (الزغول والمحاميد، 2007؛الضمور،2008؛ المسعيدين،2011):

1. نمط التفكير التتابعي المادي (Abstract Sequential):وفيه يفضل الطلبة التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل منظم، ويمكن وصف هؤلاء المتعلمين بأنهم يمتلكون مقدرات ممتازة في الكتابة، والمحادثة، والتصور المتجانس، وهم قادرون على استخلاص الأفكار الأساسية من التقديم والشرح المنطقي، ويفضلون طرق التعلّمالمتعمدة على الوظائف المبالغ فيها (الصعبة)، واستخدام أشرطة الكاسيت في الشرح والمحاضرات، وتدريس الفصول ذات التفكير التحليلي.
2. التفكير التتابعي المجرد (Concrete Sequential): ويفضل الطلبة في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل منظم، والتتابع المنطقي والتسلسل، ويفضلون المادة الترابطية الملموسة، ويفضلون اتجاهات الخطوة خطوة، ويبحثون عن التعليمات ويتبعونها، ويفضلون الشروحات المنتظمة بطريقة تسلسلية واضحة، والجو الهادئ، وأصحاب هذا النمط يفضلون أنماط تعلم مثل الكتب التوضيحية بالرسومات، والكتب العملية موضحة بصورة عملية أكثر، والمحاضرات، والمادة المتوفرة، والاختبارات ذات الاختيار من متعدد.
3. التفكير المجر العشوائي (Concrete Random) : وفيه يفضل المتعلم التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل غير منظم، حيث يلجؤون لاستخدام طريقة التجربة والخطأ في اكتساب المعلومات، ولا يستجيبون بصورة جيدة لسرد المعلم، ويعملون بصورة أفضل لوحدهم أو في مجموعات صغيرة، ويفضلون طرق تعلم الألعاب والمحفزات، ودراسة المشاريع المستقلة والقراءة الإضافية ، والمشاريع كمجموعات وإجابة الأسئلة القصيرة.
4. التفكير المادي العشوائي (Abstract Random): ويفضل الطلبة في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل غير منظم، ويمتازون بأنهم

يعطون عناية خاصة لسلوك الإنسان ويعتمدون على المزاج، والمحيط المجاور، ويربطون الأمور بطريقة التكلم، الإنتاج( المحصلة) والشخصية، ويفضلون طرق التعلّم بالأفلام والمناقشات الجماعية، والمحاضرات القصيرة، والمناقشة بطرح أسئلة وإجابات، وإتباع طرق متعددة في ذلك .

**خامسا :تصنيف جراشا – ريتشمان (نموذج التفاعل الاجتماعي):**

يتطرق هذا النموذج لكيفية تفاعل الطلبة في الغرفة الصفية، وفيه تم تطوير ثلاثة أنماط للتعلم متناقضة :- (اعتمادية/مستقلة)، و( تنافسية /تعاونية)، و(تجنبيه/تشاركيه)، وأصبحت ستة أنماط لاستجابة الطلبة وهي (الضمور،2008):

1. الطلبة المستقلون يتصف هؤلاء الطلبة بالاستقلالية والذاتية في التعلّم والعمل والتفكير، ولا يفضلون مشاركة الآخرين بشيء، لكنهم يستمعون لهم.
2. الطلبة الاعتماديون :هؤلاء الطلبة ينظرون للمعلم وللزملاء على أنهم مصدر للإرشاد، ويفضلون الشخصية ذات السلطة والنفوذ لتخبرهم بما عليهم القيام به.
3. الطلبة التنافسيون : ينظرون للتعلم على أنه مواجهة وتحدي ونتيجته فوز أو خسارة، ويتم دفعهم للتعلم من أجل التميز مقارنة بالآخرين ، وبأنهم يتعلمون من أجل الأداء الأفضل نسبة لأقرانهم، ومن أجل تلقي الثناء المديح على إنجازاتهم الأكاديمية.
4. الطلبة التعاونيون: يفضلون التعلّم في بيئة اجتماعية مع الزملاء عن طريق الأنماط التعاونية، ويكتسبون المعلومات عن طريق المشاركة، والتعاون مع الزملاء والمعلم. وهم يفضلون المحاضرات، مع نقاشات المجموعة الصغيرة، والمشاريع الجماعية.
5. الطلبة التجنبيون : لا يشتركون هؤلاء الطلبة بشكل فعال في الصف، وهم غير مهتمين بتعلم محتوى المادة الدراسية، وغير متحمسين للمشاركة في الدرس أو اكتساب المحتوى الدراسي، لأنهم غير مهتمين، وأحيانا يرتبكون في النشاطات الصفية.

6. الطلبة المشاركون :يدرك هؤلاء الطلبة بيئة التعلّم على أنهــا فرصــة للتفاعــل والمشاركة الفعلية مع الآخرين وأيضا تعلم محتوى المادة الدراسية، وهم دائمــا على استعداد وشوق للقيام بأعمال صفية قدر الإمكان، إذ أن لديهم الرغبة بتلبية توقعات المعلم .

أن الأنماط التي يصفها جراشا (Grasha) تعود لمجموعة من المميزات تنطبق على جميع الطلبة يمتلك كل شخص بعضا من كل أنماط التعلّم، بشكل مثــالي، وربمــا يمتلــك الشخص توازنا لجميع أنماط التعلّم ، وقد ينجذب الأشخاص نحو واحــد أو اثنــين مــن تفضيلات أنماط التعلّم، ومن المحتمل أن تتغير التفضيلات التعليمية عندما يواجه الفرد حياة جديدة وخبرات تعليمية جديدة(Grasha,1996).

**سادسا :تصنيف كانف يلد ( نموذج التفضيل التعليمي):**

وهو نموذجمتعدد الأبعاد يتطرق للتنوعات بين المتعلمين ضــمن البيئــة التــي يتعلمون فيها، وفيه طور كانفيلــد أنمــاط الــتعلّم فــي أربعــة مجــالات ( Claxton& Murrell,1987):

أ- ويتعلق بظروف التعلّم بما فيها التكيف، مثل حاجة الطلبة لتطــوير علاقــات شخصية مع زملائه الآخرين والمعلم، ورغبتهم بــالتنظيم والتفــضيل والأداء ورغبتهم بوضع الهدف والاستقلالية، وتكيفهم نحو التنافس والسلطة.

ب- يتعامل مع تفضيلات الطالب المتعلقة بالمحتوى وهذا يتضمن الأعداد(العمل مــع الأعداد والمنطق)والنوعي(العمل مع الكلمات واللغة)، الأشياء غير العاملة (البناء أو الإصلاح)، والناس ( العمل مع الناس مثل المبيعات والمقابلات).

جـ- يتعلق بتفضيلات الطلبة المتعلقة بالحالة وتتضمن الاستماع، والقراءة، والخبرة المباشرة.

د- ويتعلق بمجال التوقعات ويقابل مع الدرجات التي يعتقد الطلبة بأنهم سيحصلون عليها.

**سابعا : تصنيف كيث جولاي** (Keith Golay):

قامت كيث جولاي بوصف أربعة أنماط للـ تعلم مستندة في ذلك إلى تصنيف ديفيد كيرسي لأنماط الشخصية؛ حيث يقابل كل نمط من أنماط التعلّم نمطا معينا من أنماط الشخصية وهذه الأنماط هي ( الفقهاء،2002؛الزغول والمحاميد،2007):

1. نمط الشخصية الحسي يقابله نمط التعلّم الواقعي أو الطبيعي.
2. النمط البراجماتي يقابله نمط التعلّم الواقعي المهتم بالنظريات وتطبيقاته.
3. نمط الشخصية العقلاني يقابله نمط التعلّم المفاهيمي المهتم بالأفكار التأملية والمعلوماتية.
4. نمط الشخصية المثالي يقابله نمط التعلّم المفاهيمي المهتم بالعواطف المصنفة الشاملة.

ويمكن بيان صفات كل نمط على النحو الآتي، علما بان المعلم الناجح يضع كل هذه الصفات في حسابه لدى تنسيق الاستراتيجيات التعليمية التي يتبعها واختياره للمحتوى والأهداف وسبل تحقيقها الخاصة (Golay,1982)وهذه الأنماط هي (الزغول والمحاميد، 2007 ):

1. -النمط الطبيعي ذو نمط التعلّم الواقعي التلقائي (Actual- Spontaneous Learning):

يهتم أصحاب هذا النمط بالأمور المادية الملموسة، وهمإقل اهتمام بالمسائل الثقافية والعقلية، لذا نجد أنهم يميلون إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، ويعدون التجربة أفضل معلم، والعملَ أساسا للحياة، و ينظرون لاكتساب المعرفة كهدف ثانوي وأهمية المعرفة عندهم تكمن في فائدتها المباشرة ، ويؤكد الطلبة على الحاضر لأنهم ينظرون إلى الماضي على أنه مندثر وأن المستقبل شيء محقق، ويميلون إلى المشاركة في الأنشطة الجماعية والأعمال التنافسية ومواقف المرح، لذا نجدهم لا يطيقون النظام الصفي الذي يتطلب منهم المثابرة والتركيز مما يجعلهم يندفعون إلى الفكاهة والمرح واللهو، والتفكير الواقعي.

2. النمط البراجماتي (ذو نمـــط الـــتعلّم الـــواقعي الروتينـــي)( Actual Routine Learnin):

في هذا النمط يهتم المتعلم بالمسائل المادية الملموسة و البحث عن المعرفة عـــن طريق الوقائع المادية الملموسة، و هو في العادة يعمل على حفظ المعرفة باستخدام التكرار و التدريب، ويهتم أصحاب هذا النمط بالجوانب العمليـــة للمعرفـــة مـــع التركيز على منطلقاتها النظرية و هم يميلون إلى الاستبصار و الاستنتاج و البحث عن الحقائق المادية و النظرية، ويميل هؤلاء الطلبة إلى إشباع حاجـــاتهم عـــن طريق التفاعلات الاجتماعية، وتكوين جماعات الصداقة، ويسعون إلى الحفـــاظ عليها، و هم يشاركون في النوادي، وفـــرق الكـــشافة، ويطيعـــون التعليمـــات، ويحرصون على النظام الصفي، ويتوقعون من الآخرين الالتزام بذلك، ويمتازون بتحمل المسؤولية أيضا .

3.- النمط العقلاني (ذو نمط التعلّم المفـــاهيمي المحـــدد)،( Conceptual- Specific Learning):

يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة و الموضوعية وحب الاستطلاع، ويمثل الفرد في هذا النمط عالماً صغيراً يسعى إلى المعرفـــة، ويعتمـــد علـــى الاكتـــشاف و التجريب، ويعمل على جمع البيانات، و اشتقاق النظريات، و التميز، و المقارنـــة فيما بينها، للتوصل للمعرفة الحقيقية و الموضوعية.

ويمتاز أصحاب هذا النمط بالموضوعية و الكفاءة، وحب الاستطلاع، و الدافعيـــة الشديدة للحصول على إجابات محددة للتساؤلات التي تدور في أذهانهم،ويمثـــل اللعب لديهم نوعا من الأداء أو العمل ويصعب على أصحاب هذا النمط التعبيـــر عن مشاعرهم و إظهار ودهم نحو الآخرين، لذا يعدهم الآخرون انعزاليين، عديمي الأحاسيس، و هم أقل الأنماط الأربعة حساً اجتماعيا (الفقهاء، 2000).

4.النمط المثالي (ذو نمـــط الـــتعلّم المفـــاهيمي الـــشامل) ( Conceptual- Global Learning):

يهتم أصحاب هذا النمط بالمفاهيم المجردة والأشياء المطلقة أكثر من اهتمامهم بالواقع وفرص تحقيقه، ويهتمون بالمستقبل أكثر، وغالبا ما يتفوق أصحاب هذا النمط في المجال الأكاديمي، وهم متحدثون بارعون، ويستمتعون بعمليات التواصل اللفظي والكتابي، ويمتازون عن ذوي الأنماط الأخرى بقدرتهم على الكتابة والكلام بطلاقة ويسر، ويصل بهم الحد درجة العصيان لرؤسائهم ومعلميهم أما على الصعيد الاجتماعي فهم يتصفون بالود والصداقة، والعاطفة الصادقة، وشدة الحساسية والانفتاح على الآخرين، والاستقامة، وصدق التعامل، والتفاعل الاجتماعي الايجابي، ورفض العقاب ويشكلون محط إعجاب واحترام الآخرين، لا سيما أقرانهم ومعلموهم (الزغول والمحاميد،2007؛الفقهاء،2002).

**ثامنا :تصنيف تورنس وزملاؤه:-**

صنف تورنس وزملاؤه أنماط التعلّم بناء على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عمليات الاكتساب ومعالجة المعلومات، وقد اعتمد تورنس وزملاؤه على أمرين في هذا التصنيف ( الزغول والمحاميد،2007) هما:

1. الدراسات الطبية على وظائف الدماغ، والدراسات في مجال الأعصاب لدى الطلبة العاديين، والطلبة الذين يعانون من تلف أو خلل في الدماغ.
2. الأبحاث التي أجراها تورنس وزملاؤه بتطبيق مقياس نمط التعلّم والتفكير، وقد توصل تورنس وزملاؤه إلى ثلاثة أنماط من أنماط التعلّم، هي:

أ- النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ:

وفيه يستخدم المتعلم وظائف النصف الكروي الأيسر من الدماغ في عمليات اكتساب المعرفة ومعالجتها، وفيه يمتاز المتعلم بميله إلى المعالجة التحليلية والمنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية، والتعرف على الأسماء وتذكرها، والاستجابة إلى التعليمات اللفظية بشكل اكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية، فهم يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها، والتعامل مع مشكلة واحدة في الوقت الواحد،

ويعملون على حل المشكلات من خلال التجريب، ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكاموويتسمون بالتفكير المنطقي والجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات والتفكير المحسوس، كما يميلون إلى النقد والتخيل في القراءة والسمع، وهؤلاء يسمون بالدماغ الأكاديمي حسب وجهة نظر التعلّم المستند إلى الدماغ( الزغول والمحاميد،2007).

ب- .نمط التعلّم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ:

وفية يكون اعتماد الطلبة على استخدام الجزء الأيمن من الدماغ في عمليات التعلّم والاكتساب، ويمتاز أصحاب هذا النمط من التعلّم بالقدرة على التعرف على الوجوه وتذكرها، وانجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام، والتي تشمل القدرة على تحديد الاتجاهات، والتحرك في الحيز المكاني، وتحديد المواقع، وإدراك العلاقات المكانية، ويمتازون أيضا بالاستجابة للمثيرات الوجدانية، كما يمتازون بقدرتهم الكبيرة على تفسير لغة الإشارة ، والتفكير بالأشياء الفكاهية، وفي قدرات التخيل والابتكار، وهم قادرون على التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، كما أن قدراتهم الموسيقية جيدة، ويمتازون بالقدرة على الإدراك المتعلق بالحدس، والاستجابة للتعليمات البصرية، والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح، ويتصفون بالذاتية في إصدارهم للأحكام، ويتصرفون بتلقائية، ويميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات، والتخمين في التعامل مع المعلومات، ومثل هذا النمط يسمى حسب وجهة نظر التعلّم المستند للدماغ الابتكاري(عكاشة، 1986؛ الزغول والمحاميد،2007).

ج- نمط التعلّم المتكامل:

ويمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلّم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات

التي تتواجد لدى الطلبة مستخدمي النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ(عكاشة، 1986 ؛ عبد الفتاح، 1995).

**تاسعا** : **نموذج فيلدر سيلفرمان** (Felder-Silverman) :

لقد طور ريتشارد فيلدروليندا سيلفرمان عام 1988 نموذجا لأنماط التعلّم مصمم للإحاطة بأكثر فروقات أنماط التعلّم أهمية بين الطلبة ، ولتوفير أساس جيد للمعلمين لتطوير نمط تدريسي يتطرق للحاجات التعليمية لجميع الطلبة، وهو يصنف الطلبة وفق تفضيلاتهم إلى فئة معينة أو أخرى في كل من الأبعاد الأربعة الآتية (الضمور،2008):

1. الحسي :وهو المفكر الحسي، العملي ، يتكيف نحو النظريات والإجراءات مقابل
2. المجرد: وهو المفكر التجردي،الإبداعي، والمتكيف نحو النظريات والمعاني الضمنية
3. الصوري :يفضل التمثيلات المرئية للمادة مثل الصور ، والرسوم البيانية والبطاقات .مقابل اللفظي الذي يفضل التوضيحات المكتوبة أو المحكية.
4. النشط : ويتعلم عن طريق تجريب الأشياء، يستمتع بالعمل في جماعات مقابل ألتأملي الذي يتعلم عن طريق التفكير بالأشياء بعمق، ويفضل العمل لوحده أو مع زميل مألوف.
5. التتابعي : ولديه عملية تفكير خطية، ويتعلم بخطوات صغيرة متدرجة مقابل العام الشمولي الذي تكون لديه عملية تفكير كلية ويتعلم بخطوات كبيرة.

**خصائص أنماط التعلّم:**

أورد (الشرقاوي، 1981)مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أ نماط التعلّم وهي:

1.أنماط التعلّم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذييقوم به الفرد ، وليس بمحتوى هذا النشاط، و من هنافإننا نشير إلى الفروق ا لفردية في العمليات المعرفية مثل كيفية الإدراك أو التفكير، أو حل المشكلات.

2. أنماط التعلّم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ

أنها تسمح بالنظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما للشخصية ككل.

3. تتصف أنماط التعلّم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني انه يمكننا التنبؤ ب النمط الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة ويمكن أيضا قياسه بدقة وموضوعيه.

4. أنماط التعلّم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف انه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فان كل قطب له قيمته في ظل شروط خاصة أو محددة.

وبشكل عام فقد أظهر العديد من علماء التربية وعلم النفس أهمية قيام المعلم بتنظيم ظروف التعلّم المتصلة بالمتعلم وبالظروف البيئية المحيطة به وتشمل قدرات المتعلم العقلية، والجسمية، وظروفه الاجتماعية، والوجدانية، ونمط شخصيته، وتفكيره، وما يثير دافعيته ويشد انتباهه، ويجعله في حالة ذهنية مواتية للتعلم، وبناءاً على ذلك على المعلم أن يقوم باعتماد إطار عملي تطبيقي ييسر

تصنيف الطلبة وفق أوجه التشابه في بعض أنماط تعلمهم وتفكيرهم، وضرورة الوقوف على أنماط تعلم الطلبة، ، ومحاولة تنظيمها ضمن أنماط محددة يسهل التعامل معها من قبل المعلم، مما يتيح المجال للوقوف على نمط تعليم مناسب ، وان معرفة المعلمين بأنماط تعلم طلبتهم ، وتحديدهم لأنماط تعليمية مناسبة ، يسهل مهمة تحديد طرق خاصة لتعديل أنماط تعليمهم كي تصبح أكثر ملائمة لأنماط تعلم طلبتهم، ولتنشيط العملية التعليمية التعلّمية ، ولمعالجة المواقف المعيقة للتعلم الفعال، وذلك عن طريق تزويد الطلبة باستراتيجيات تعلم تساعدهم على التغلب على المشكلات الدراسية، ومعيقات الفهم، والاستيعاب، والتفسير، والتطبيق، كما تعينهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى حد ممكن (Guild & Garger,1985).

**مركز الضبط:**

شغلت دراسة مركز الضبط اهتمام العلماء والباحثين في الآونة الأخيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أهمية هذا المفهوم كونه احد سمات الشخصية التي تساعد الفرد في النظر إلى نجاحه أو فشله وفق ما لديه من قدرات واستعدادات داخلية، ووفق ما يبذله من جهد في سبيل تحقيق أهدافه( باشا،2006).

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم مركز الضبط، حيث تدور معظم التعريفات حول فهم الفرد واعتقاده من الجهة المسؤولة عن سلوكه، ومن هذه التعريفات ما يلي:

أشار (الديب، 1995): بأنه إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه، وما يرتبط بذلك السلوك من نتائج، فهو سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى انجازاته من نجاح أو فشل في ضوء مالدية من قدرات ،وما يستطيع أن يقوم به من مجهودات مبذولة ومثابرة من أجل تحقيق أهدافه ،وما يرجو إلية من نتائج لهذا السلوك ،وما يتخذه من قرارات ،ويعتبر هذا الفرد داخلي التحكم أي أن الفرد يتميز بالتحكم الداخلي ( Internal Control)،ويقابل ذلك الشخص الذي يعزو إنجازاته،وما يتخذه من قرارات ، وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية سواء كانت الصدفة أو الحظ أو القدر أو تأثير الآخرين وهى التي تتحكم في مصيره وكلها عوامل يقف أمامها عاجزاً لأنة لا يستطيع التكهن بها وبذلك يكون شخصاً خارجي التحكم.

أما (الشناوي، 1996) : فيرى بان مركز الضبط هو إدراك الفرد للمصدر المسؤول عن النتائج والأحداث في حياته وهل هي مسؤولية داخلية أم خارجية وتخرج عن نطاق سيطرة الفرد.

وقد عرفه فاريز(Phares):بأنه مدى إدراك الفرد للنتائج التي يحصل عليها؛ فإذا أدرك الفرد بان هذه النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة، فانه يكون ذا موضوع ضبط خارجي، إما إذا أدرك إن ما يحصل عليه من نتائج مهمة تعتمد على مدى انجازه ، ففي هذه الحالة يكون ذا ضبط داخلي(مخيمر، 1997).

وأما نويكي (Nowicki): فيعرفه بأنه إدراكوجود علاقة بين سلوك الفرد

والتعزيزات التي يحصل عليها في المواقف المحددة، فإذا ما اعتقد الفرد بوجود علاقة بين سلوكه الذاتي والتعزيزات التي يحصل عليها، فانه يكون ذا ضبط داخلي، أما إذا لم يدرك الفرد بوجود تلك العلاقة، واعتقد بان ما يحصل عليه من تعزيزات هو نتيجة للصدفة أو الحظ أو لقوى فاعلة أخرى، فانه يكون ذا ضبط خارجي( الزبيدي،2009).

وأشار روتر (Rotter) بأنه عبارة عن توقع معمم يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من قبل الطلبة على ما يحدث لهم في بيئتهم أو عالمهم الشخصي، أو الافتقار إلى مثل هذه السيطرة( الخزندار،2000)، في حين ترى (دوززة، 2007) بان مركز الضبط(Locus Of Control) هو الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يدرك بها الفرد أنه المسؤولة عن نجاحه أو فشله أي أنه الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه أو غير مرضية ، كالعقاب بجميع أشكاله، سواء كانت كامنة في نفسه، أم صادرة عن ظروف وأحداث خارجية فوق ما يمتلكه من قدرات وطاقات وإمكانيات.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن أن يعرف مركز الضبط بأنه نظام التفكير الذي يشير إلى موضع التحكم بالسلوك ،وعزو نواتجه أما لعوامل داخلية أو خارجية. وبالتالي فان إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج، أو بين السلوك وتوابعه لا بد وان ينعكس على بعض منها أنماط التعلّم المختلفة لديه، ويعتمد تفسير هذه الأنماط السلوكية المختلفة بين الطلبة على اختلافهم في كيفية إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم، علما بان مفهوم الضبط بمستوياته الداخلية، والخارجية يمثل احد المرتكزات الأساسية لهذا التفسير، فالطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي يحملون أنفسهم نتائج سلوكهم سواء في أوقات النجاح أو الفشل، في حين يعزو الطلبة ذوو مركز الضبط الخارجي مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى قوى خارجية بيئية، مثل الحظ، والصدفة، والمعلم، وصعوبة الامتحان(المقابلة و يعقوب،1994).

وقد برز مفهوم مركز الضبط Locus of Control في ميدان علم النفس في منتصف

الخمسينات، مرتبطاً بنظرية روتر (Rotter 1954)في التعلّم الاجتماعي، ثم قام كل من فاريز (Phares) وجيمس (James) بتطويره ليحتل موضعًا هامًا في دراسات الشخصية، وبالتالي ينظر إلى مركز الضبط بوصفه متغيرًا أساسيًا من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل أقوى وأكثر تحكمًا في النتائج الهامة في حياته العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ وقدر؟ إذ يرى روتر (Rotter, 1966) أن الطلبة يختلفون في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج، في حين يرى بعضهم الآخر أن مصدر التدعيم داخلي، ويفرق روتر (Rotter) بين هاتين الفئتين من الطلبة كما يلي:

أ- فئة الضبط الداخلي Internal Control: ويدرك الفرد من هذه الفئة، أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي أو مع سماته المميزة الدائمة، كما أنه يرجع أفعاله وتصرفاته وما يحققه من نجاح أو فشل إلى أسباب داخلية مثل القدرة والجهد.

ب- فئة الضبط الخارجي External Control: ويدرك الفرد من هذه الفئة، أن التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل، وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته وقدراته، كما أنه يدركه كنتيجة لعوامل الحظ والصدفة أو لقوى الآخرين من ذوي النفوذ، أو كأمر لا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به(الشناوي،1997).

**النظريات التي فسرت مركز الضبط:**

هناك ثلاثة اتجاهات فسرت الطريقة التي يسلك بها الطلبة، ويمكن النظر إليها على أنها نظريات جاءت لتوضيح هذا المفهوم ( مركز الضبط) وسنتناولها باختصار، وهذه النظريات هي :

1. نظرية التعلّم الاجتماعي:

وتتمثل هذه النظرية بوجهة نظر جوليان روتر، وهي صاحبة الفضل الأول في إبراز هذا المفهوم في نظريته التعلّم الاجتماعي، والتي تهتم بمحاولة فهم السلوك

الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة، والظروف البيئية المحيطة التي تؤثر فيه كما تبحث بأهمية التعزيز وأثره في السلوك.

وتشير رويتر(Rotter) في هذه النظرية إلى أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي:

1. قيمة التعزيز(Reinforcements): ويقصد بها درجة تفضيل حدوث التعزيزات من بين تعزيزات عدة، إذا ما تساوت احتمالية ظهور مثل هذه التعزيزات.
2. التوقع(Expectarey): تعرف نظرية التعلّم الاجتماعي التوقع بناء على اعتقاد الفرد بان تعزيزا معينا سوف يحدث أثرا عند قيامه بسلوك معين في موقف معين، والتوقع نوعان : توقع خاص، يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد في موقف معين، وتوقع عام يعتمد على انتقال التعلّم من مواقف لأخرى.
3. إمكانية السلوك(Behavior Potential): يقصد به إمكانية حدوث أي فعل في أي موقف(غرايبة، 2002).

وقد ثبت أن التعزيز هو احد العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الفرد، فهناك نوعان من التعزيز من حيث مصدره، وهما : التعزيز الداخلي، ويشير إلى خبرة الفرد وإدراكه للمواقف والأحداث ذات القيمة الايجابية بالنسبة له، والتي يرى انه نال ما يريده وحققه من خلالها، أما التعزيز الخارجي، فيشير إلى وقوع أحداث ذات قيمة تعزيزيه يمكن التنبؤ بها بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها الشخص( هاشم، 2003).

كما وتشير النظرية إلى أن السلوك الذي يتبعه تعزيز يعمل على خلق توقع لدى الفرد بان تكرار مثل هذا السلوك مستقبلا سيؤدي مرة أخرى إلى تعزيز مماثل، فالسلوك يتحدد بالدرجة التي يتوقع من خلالها الطلبة أن سلوكهم سيقود إلى تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى التعزيز من خلال تحقيق هذه الأهداف، فالخبرة المكتسبة من سلوك معين نتيجة التعزيز تقود الفرد إلى توقع مثل هذا السلوك مستقبلا، ونتيجة لتراكم خبرات الفرد عن هذا السلوك، فانه يؤدي إلى تطوير نوع من التوقعات تجاه هذا السلوك وهكذا بالنسبة لباقي أشكال السلوك( غرايبة،2002).

2. نظرية الإدراك الحسي(Perception Theory):

ترى هذه النظرية أن السيطرة المدركة حسيًا تبدو أنها المقرر الوحيد الهام للاستجابة إلى الأحداث، والتي تبلورت من خلالها نظرية الضبط، والتي قدمت اقتراحات حول كيفية سلوك الطلبة، خاصة فيما يتعلق بأسلوب التفكير عن الدوافع والتعزيز (قطامي،1994).

وقد اعتمد فاريز (Phares) في تعريفه لمركز الضبط على أنه إدراك الفرد للجهة المسؤولة عن أعماله وما يصيبها من نجاح أو فشل ، فإذا كان الفرد يعتقد بأن نتائج أعماله تعود لمبادراته الخاصة فهو داخلي التوجه ، أما إذا كان يعتبر أن نتائج أعماله سواء كانت النجاح أو الفشل تعود إلى عوامل خارجة عن سيطرته فهو خارجي التوجه(الشافعي،1998).

3. نظرية الإرجاع السببي (العزو)(Attribution Theory ):

أعطت نظرية الإرجاع السببي إطارًا نظريًا لمفهوم مركز الضبط ، ويشير أسلوب العزو إلى النمط الغالب لدى الفرد في تفسيره وتعليله للأحداث التي يختبرها وما تتمخض عنه الأحداث من نتائج سلبية أو ايجابية، فالطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدركه من علاقات سلبية بين السلوك وتوابعه فنراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات(سرحان،1996).

وقد اهتمت نظرية العزو بالبحث عن أسباب حدوث السلوك وكيف يعزو الطلبة أسباب ذلك السلوك . حيث أن أصحاب الضبط الخارجي يعزون سلوكهم إلى قوة خارجية، كالحظ والصدفة والقدرة ووساطة الآخرين أو صعوبة عملهم، لا يستطيعون السيطرة عليها، وعلى العكس من ذلك فأصحاب الضبط الداخلي يعزون سلوكهم إلى قوة داخلية موجودة في ذاتهم وأنهم يستطيعون السيطرة عليها، فالنجاح والفشل في أعمالهم ناتج عن قدراتهم وجهودهم الخاصة(الهرش،1992).

ويشير المومني (1997) إلى انه رغم إمكانية العوامل السابقة بالتأثير على اتجاه مركز الضبط ، إلا انه تجدر الإشارة إلى إمكانية تعديل في مركز الضبط عند الطلبة من خارجي إلى داخلي من خلال توعية الطلبة لإدراك العلاقة بين السلوك وما ينتج

عنه ، وحث الفرد على بذل الجهد وتحميله قدرا من المسؤولية وتوفير الأمن والاستقلالية للأفراد.

**العوامل المؤثرة على مركز الضبط:**

أشار كل من (جرادات،1992 ؛ قطامي،1994 ؛ المصري، 1995؛ السرحان، 1996؛ والشافعي، 1998 ) إلى أن مركز الضبط يتأثر بعدة عوامل منها:

1. أسلوب الضبط الاجتماعي، من خلال التأثيرات التي تمارسها الجماعة ومختلف المؤسسات والمنظمات على سلوك الطلبة داخل الجماعة، فهو وسيلة من وسائل الضغط على الفرد مثلما تشير إلى التحكم بالعلاقات الاجتماعية والإشراف على أنماط السلوك.
2. التوقعات التي تكون عند الشخص، والتي تتعلق بالنمط أو الغرض أو الأهداف التي يرمي الشخص إلى تحقيقها.
3. اللوائح والتعليمات والقيود ودرجة إشباعها للحاجات وشعور الفرد بالأمن والاستقرار.
4. الثقافة السائدة في المجتمع.
5. التغيرات التي يحصل عليها الشخص، وعلاقتها بالنجاح والفشل.
6. العراقيل والمعوقات التي تقف أمام تحقيق الأماني.
7. العمل الوظيفي باعتباره جزءًا من سلوك الشخص العام.
8. العقيدة الدينية التي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على مركز الضبط كعقيدة القضاء والقدر التي يؤمن بها المسلم.
9. الأسرة :فالضبط الداخلي ينمو حيث يكون الحب والدعم والتشجيع الأبدي والدفء والحماية.
10. المؤسسة التربوية المدارس والجامعة: ما تقدمه للطلبة من خبرات ومواد تعليمية وما تتيحه لهم من فرص للتفاعل مع الطلبة والمتغيرات المحيطة بهم وما يسودها من أجواء تساعد على رفع أو تدني مستوى الضبط الداخلي لدى طلبتها.

**1. أشكال مركز الضبط :**

**مركز الضبط الداخلي:**

يشير مركز الضبط الداخلي إلى مدى اعتقاد الفرد بان الأحداث التي تحصل لـه والمواقف التي يتعرض لها هي تحت سيطرته، فالشخص في مركز الـضبط الـداخلي أكثر قدرة وفعالية على إدراك نفسه وفهمها، وهو يعتبر نفسه المقرر لمصيره، المتحكم في ذاته وقد راته ومهاراته، وهو المسئول الأول المباشر عنها، فإذا فشل أو نجح يعزو ذلك إلى نفسه( الشجراوي،2005).

يعتبر مركز الضبط من المتغيرات الشخصية الذي له تأثير على تفكيـر الفـرد، فأصحاب الاتجاه الداخلي يتصفون بمجموعة من الصفات والخصائص التي يمكـن أن تظهر في مجالات السلوك والنشاط الإنساني المختلف، ف الطلبة الذين يعتبرون أنفـسهم يرتبط موقع الضبط بقدرتهم على التفكير الجيد والمستقل ، وعدم قبول كما هو شـائع دون نقد أو تمحيص، ويحاولون أن يبتكروا كل ما هو جديد، ويبذلون الجهد المضاعف في مواقف التحصيل الدراسي ومواقف الانجاز، وبصفة عامـة يعتقـدون أن تحقيـق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية(سالم،2004).

**خصائص ذوي الضبط الداخلي:**

تختلف الخصائص والميزات التي يتميز بها ذوو الضبط الداخلي عن ذوي الضبط الخارجي، حيث يتميز ذوو الضبط الداخلي بكثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفـة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي، ويتميزون بالفاعليـة والـتمكن مـن تحسين حال بيئتهم، ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم، ويضعون قيمة كبيـرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتمام بقدراتهم،وغالبا ما تكون الثقة بـالنفس لـدى ذوي الضبط الداخلي مرتفعه ( الزبيدي،2009). فالطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي هم أكثر تأثرا بالتعزيز الذي يأتي من دواخلهم؛ ويعزون الأحداث السارة أو الـسيئة التـي تحدث لهم إلى عوامل ذاتية شخصية ترتبط بالمهارة أو القدرة. وهذا يعني أنهم يعتبرون أنفسهم مسؤلين عما يحدث لهم من أحداث سلبية أو ايجابية، طبعا بعد إيـ مانهم بقضاء الله

وقدره. وغالبا ما تكون الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلبة عالية فهم أصحاب همم وعلى قدر كبير من تحمل المسؤولية والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم وتقف في طريق مسيرة حياتهم(الزغول،2006).

**مركز الضبط الخارجي:**

يشير هذا المفهوم إلى مدى اعتقاد الناس أن هناك قوى مؤثرات خارجية تتحكم في أدائهم وسلوكهم في مختلف شؤون الحياة، كالحظ والصدفة والقضاء والقدر، والذي يشير إلى اعتقاد الشخص أن الأحداث التي تحصل أو التي قد تحصل له مستقبلا لا تعتمد على ما يقوم بفعل هو، إنما تعتمد على قوى خارجية، بالإضافة إلى إن الحاجات التي يرغب الحصول عليها تبدو وكأنها تعتمد على حضور الآخرين (الشجراوي، 2005).

ويتصف أصحاب مركز الضبط الخارجي بمجموعة من الخصائص والصفات، حيث يميلون إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية، ويرضون بالواقع دون محاولة التغيير، ولا يقبلون بالمخاطرة، ولا توجد لديهم الرغبة في المثابرة والتحمل، كما يشعرون بالملل والتعب وعدم الراحة والتوتر النفسي ويتميزون بمحدودية التفكير، ويعانون من ضعف الدافعية والانجاز، ويلقون بالمسؤولية على غيرهم وكذلك بالنتائج السلبية أو الايجابية على القوى الخارجية( زكري،2008).

**خصائص ذوي الضبط الخارجي:**

هناك خصائص يتميز بها ذوو الضبط الخارجي تميزهم عن ذوي الضبط الداخلي، فهم يمتلكون خصائص سلبية عامة وقلة المشاركة وقلة الإنتاج، ويفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية ، ويتميزون بأنهم يرجعون الحوادث والمواقف التي يتعرضون لها الايجابية والسلبية إلى قوة خارجية، وينخفض لديهم الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، وغالبا ما تكون الثقة بالنفس لديهم منخفضة ( الزبيدي،2009). وهم أكثر تأثرا بالمعززات الخارجية، وغالبا ما يعزون الحوادث السيئة أو السارة التي تحدث لهم خلال مسيرة حياتهم إلى عوامل خارجية خارجة عن سيطرتهم، مثل الحظ

والصدفة أو عوامل غير معروفة، وعليه فمثل هؤلاء الطلبة اقل ميلا لتحمل مسؤولية ما يحدث لهم من أحداث، وعادة ما تكون الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلبة منخفضة فهم يلقون بمشاكلهم وحلولهم على غيرهم من الطلبة( الزغول،2006).

## 2.2 الدراسات السابقة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط التعلّمحسب تصنيف كولب (Kollb) لدى طلبة جامعة مؤتة، ومعرفة اثر أنماط التعلّم السائدة لديهم في درجة مركز الضبط، وتم عرض الدراسات التي تناولت علاقة أنماط التعلّم بعدد من المتغيرات، بالإضافة إلى الدراسات التي تاولت مركز الضبط، وتم تصنيف هذه الدراسات وترتيبها بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، على النحو التالي:

**أولا: الدراسات المتعلقة بأنماط التعلّم:**

فقد أجرى ( عبدان والمعارك، (1992) دراسة هدفت للتعرف إلى أنماط التعلّم الإدراكية الحسية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية، وعلاقة ذلك بكلٍ من النوع الاجتماعي والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) طالباً وطالبة يدرسون دورات في اللغة الإنجليزية في مجموعات مختلفة، وقد استخدم في هذه الدراسة أداة ريد(Reid) والتي اشتملت على ستة أبعاد وهي (السمعي، البصري، الحركي، اللمسي، الفردي، والجماعي) وأشارت النتائج إلى أن جميع أنماط التعلّم التي اشتملت عليها الدراسة مفضلة لدى جميع أفراد الدراسة ، كما انه لم يكن هناك تأثير لمتغيري النوع الاجتماعي أو التخصص الدراسي في إحداث فرق ذي دلالة في تفضيل أفراد عينة الدراسة لأسلوب معين كذلك لم يكن هناك أثر لاختيار الطلبة للأقسام والتخصصات التي يدرسون منها في تفضيلهم لأنماط التعلّم.

كما أجرى (ارتاحي،1993) دراسة بعنوان أثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي،هدفت إلى استقصاء أثر كل من أبعاد الشخصية المتباينة (منبسط- متزن ، منبسط-منفعل ،منطوي –متزن

،منطوي-منفعل)،وأبعاد أنماط التعلّم المختلفة (تشعيبي ،استيعابي ، تجميعي، تكيفي) التحصيل الدراسي ،حيث قام باختيار عينة مكونة من (512) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، منهم (256)طالباً و(256) طالبة، واستخدم قائمة كولب لنمط التعلّم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط الشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط التعلّم ولصالح النمطين التشعيبي والتكيفي، كما أشارت النتائج إلى أن توزيع الطلبة حسب أنماط التعلّم كانت على النحو التالي: النمط التشعبي(34%)، والنمط الاستيعابي (20%)، والنمط التجمعي (18%)، والنمط التكيفي(28%).

وفي دراسة قام بها ( المجالي، 1996) بعنوان طريقة التعلّم(كولب) ودافعية التعلّم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين نمط التعلّم ودافعية التعلّم المدرسي ، واثر كل منهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي، واختار عينة مكونة من (545) طالباًوطالبة، واستخدم قائمة كولب لنمط التعلّم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a=0.05) في توزيع العينة على أنماط التعلّم تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع العينة على أنماط التعلّم تعزى لفرع الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في علامات أبعاد دافعية التعلّم المدرسي تعزى إلى نمط التعلّم والنوع الاجتماعي وفرع الدراسة والتفاعل بينها، وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة تعزى إلى نمط التعلّم والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما .... كما أشارت النتائج إلى أن أكثر أنماط التعلّم شيوعا كان النمط التجميعي(35.6%) ثم النمط الاستيعابي(26.8%) ثم النمط التكيفي(22.1%) ثم النمط التباعدي(15.5%).

وفي دراسة ( الفقهاء، 2002) التي تناولت استقصاء أنماط التعلّم السائدة بين طلبة

المرحلة الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقة ذلك بالمتغيرات الديموغرافية، فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود اختلافات واضحة بين الطلبة في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي ، ومستوى التحصيل العلمي، مما يؤكد أهمية تحديد أنماط تعلم الطلبة لمراعاتها أثناء عملية التعلّم، فالتعليم يكون أكثر فاعلية إذ قدم بالأساليب التي يفضلها الطلبة.

وأجرى بيكر ويليش(Backer&Yelich,2002) دراسة بعنوان Comparison of learning styles student achievement of aviation students، وتكونت العينة من (209) طلاب منهم (32) طالبة و(177) طالباً من جنسيات مختلفة (فلبيني، آسيوي، أمريكي، اسباني، أفريقي ) طبق عليهم قائمة كولب لأنماط التعلّم بالإضافة إلى الحصول على معدلاتهم الدراسية، باستخدام التكرارات والنسب المئوية، وأظهرت النتائج اختلاف أنماط التعلّم لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعيية والمعدل التراكمي.

وفي دراسة (زيتون، 2003) التي هدفت إلى التعرف على أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون في الأردن وتقصي العلاقة بين أنماط التعلّم المفضلة، والمسار التعليمي، وتحدثت الباحثة عن التعلّم التعاوني، والتعلّم التنافسي، والتعلّم الفردي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء افرد عينة الدراسة، على مقياس نمط التعلّم المفضل لصالح التعلّم التنافسي مقارنة بنمط التعلّم الفردي، والتعاوني لصالح نمط التعلّم التعاوني مقارنة بنمط التعلّم الفردي، وعدم وجود فروق في تفضيل أداء الطلبة على نمط التعلّم التنافسي والفردي تعزى للجنس.

وأجرى لو(LOO,2004) دراسة بعنوان Kolb's Learning styles and Learning preferences: Is There a linkage، بحثت عن العلاقة بين أنماط التعلّم لكولب وتفضيلات التعلّم،على عينة تألفت من (201)طالباً وطالبة. وقد استخدم مقياس كولب الذي يقيس (4)أنماط للتعلم هي : المادي،النشط،والتجريدي ، والتأملي و (12) تفضيلا للتعلم. وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لتفضيليين هما: المشاركة في

مجموعات للتعلم، والقيام بالأعمال التطبيقية. حيث ظهر ذوي التفكير التقاربي تفضيلاً للعمل في مجموعات أكثر من ذوي التفكير التشعبي الذين فضلوا التمارين التطبيقية وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.05). وتوصلت الدراسة إلى أن أنماط التعلّم ضعيفة في علاقتها بالتفصيلات الدراسية أثناء التعلّم، بسبب الفروق الفردية الواسعة الموجودة ضمن كل نمط من أنماط التعلّم.

وفي دراسة أجراها ( الزعبي، 2005) هدفت إلى استقصاء طرائق التعليم السائد استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال، وأنماط التعلّم المفضلة لدى طالباًتهم . وقد اقتصرت هذه الدراسة على الطالباًت الإناث في كلية العلوم التربوية كونهن يشكلن ما نسبته (88%) من طلبة الجامعة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة(300) طالبة أي ما نسبته (21%) من مجتمع الدراسة .وأشارت نتائج الدراسة على استبانه أنماط التعلّم التي أعدها الباحث حسب قائمة رينزولي وآخرون أن أنماط التعلّم المفضلة لدى الطالباًت هي النمط التخيلي بنسبة (33.3%) والنمط الديناميكي (28.7%) والنمط المنطقي(20%) والنمط التحليلي(19%) وأظهرت الدراسة عدم وجود نمط تعليمي سائد لدى عينة الدراسة.

في دراسة أجراها الخصاونه وآخرون(Khasawneh Abu-Tine, Obeidat,2006) بعنوان The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students هدفت لمعرفة العلاقة بين نمط التعلّم المفضل والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، وتكونت عينة الدراسة من (221) طالباً وطالبةً من مختلف كليات الجامعة الهاشمية، وقد استخدم قائمة كولب (Kolb,1984) لقياس نمط التعلّم ومعدل الطلبة التراكمي ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أنماط الطلبة كانوا في أغلبهم من ذوي النمط التمثيلي، وان الطلبة ذوي هذا النمط التعلّمي كانوا الأعلى في المعدل التراكمي مقارنة بزملائهم من ذوي الأنماط التعليمية الأخرى ، كما دلت نتائج اختبار كاي تربيع على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من النوع الاجتماعي ، والمستوى الدراسي ومجال التخصص.

وأشار صن ولن ويو(Sun,Lin&Yu,2008) فـــي دراســـة بعنـــوان A Study on learning Effect among Different Learning Styles in aWeb_Based Lab of Science for Elementary School students. إلى أن طلبة الصف الخامس بجميع أنماط تعلمهم حسب نموذج كولب تباعدي، تقاربي، تمثيلي، تواؤمي " يحصلون على نتـــائج أفضل بتعلم العلوم في المختبر القائم على الانترنت مقارنة بتعلم العلوم فـــي المختبـــر العادي ، وكان التحصيل الأعلى لطلبة نمط التعلّم التواؤمي.

وفي دراسة أخرى أجراها (العلوان،2012) هدفت إلى التعرف على أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن، وعلاقتهـــا بمتغيـــري النوع الاجتماعي والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (220) طالبـــاً وطالبـــة فـــي الصف الثاني الثانوي بمدينة معان، واستخدم الباحث قائمة أنماط التعلّم المتطورة مـــن قبل اوليفرا(1995). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط التعلّم لدى الطلبة هـــي نمط التعلّم السمعي، يليه البصري، واقل أنماط التعلمتفضيلا هو النمط اللمـــسي . كمـــا لاحظ الباحث أن طلبة الفرع العلمي يفضلون أنماط التعلّم البصرية واللمسية، في حين أن طلبة الفرع الأدبي يفضلون أنماط التعلّم السمعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة كان هناك بعض الملاحظات يمكن عرضها كما يلي :

1. إن معظم الدراسات السابقة ركزت على اثر أنماط الـــتعلّم فـــي التحـــصيل ، وأشارت الدراسات إلى أن أنماط التعلّم من العوامل المؤثرة في التحصيل، كما في دراسة صن ولن ويو(Sun, Lin & Yu ، 2008)، في حين قامت بعـــض الدراسات بدراسة العلاقة بين أنماط التعلّم والتحصيل كما جاء فـــي دراســـة الخـــصاونة(Khasawneh Abu – Tine, Obeidat ،2006)، ودراســـة بيكـــر ويليش(Backer & Yelich ،2002)، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجـــود علاقة بين أنماط التعلّم والتحصيل ذي دلالة إحصائية يعزى لأســـباب الـــتعلّم ولصالح الأسلوبين التشعبي والتكيفي كما هو في دراسة (ارتاحي، 1993)، في

حين لم يكون في دراسة (العبدان والمعارك، 1992)، (المجالي ، 1996) أثراً لمتغير النوع الاجتماعي في إحداث فروق ذي دلالة إحصائية في تفضيل أنماط التعلّم على عكس ما جاءت به دراسة (الفقهاء، 2002) و( زيتون ، 2003) بوجود فروق ذات دلالة في التفضيل تعزى للجنس.

2. اختلاف أنماط التعلّم باختلاف النوع الاجتماعي والنوع الاجتماعية كما جاء في دراسة بيكر ويليش (Backer & Yelich, 2002).
3. قلة الدراسات التي تناولت أنماط التعلّم حسب قائمة كولب في الجامعات الأردنية وهذا يزيد من أهمية الدراسة التي تناولت اثر أنماط التعلّم في متغير درجة مركز الضبط .

**ثانيا: الدراسات المتعلقة بمركز الضبط:**

لقد تم العثور على دراسات بحثت في العلاقة بين مركز الضبط وعدد من المتغيرات أهمها متغير النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي والأكاديمي والانجاز الأكاديمي والأسلوب المعرفي وفي هذا الصدد نورد الدراسات التالية:

قام (عازم، 1992) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين موقع الضبط والدافعية والنمط المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن، وتكونت العينة من (194) طالباً متفوقاً(حصل على 75%فما فوق )، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه تقدر بـ (0.74) حسب معامل ارتباط بيرسون و(0.47) حسب معامل الارتباط الجزئي بين مركز الضبط والأسلوب المعرفي.

قام (الجابري، 1993) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط و النوع الاجتماعي والنمط المعرفي لدى طلاب جامعة اليرموك، واستخدم الباحث مقياس روتر للضبط، ومقياس الأشكال ( الصورة الجمعية) المعرب ليلائم البيئة الأردنية . وتكونت عينة الدراسة من (582) طالباً وطالبة من جميع التخصصات العلمية من طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 93/92.وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق بين مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) تعزى للجنس حيث أظهرت الإناث ميلا نحو الضبط

الخارجي أكثر من الذكور.

وأجرى (يعقوب والمقابلة، 1994) دراسة هدفت إلى تقصي اختلاف درجات مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين باختلاف كل من النوع الاجتماعي ، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، واستخدم في هذه الدراسة مقياس روتر، وتكونت عينة الدراسة من (333) طالباً و(388) طالبة من طلبة جامعة اليرموك . وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين مركز الضبط وكل من التخصص الدراسي والمستوى الدراسي، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مركز الضبط تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي،حيث أظهرت الإناث ميلا نحو الضبط الخارجي أكثر من الذكور.

وقام بارك وكم (Park& Kim,1998) بدراسة بعنوان Locus of Control, attribution style, and academic achievement comparative analysis of Korean, KoranChinese, and Chinese students, هدفت إلى التحقق من العلاقة بين النمط السلوكي ومركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، حيث قامت الدراسة الأولى بتحليل النمط السلوكي ومركز الضبط لدى طلاب مرتبةالشرف في الجامعات، والذين حصلوا على بعثات، بالمقارنة مع مركز الضبط لدى لذوي مستوى التعلّم المتدني.وقد أظهرت النتائج للدراسة الأولى أن الطلبة ذوي المستوى العالي في التعلّم اظهروا نتائج دالة على مركز الضبط الداخلي بدرجات أعلى، ونتائج اقل بالنسبة للضبط الخارجي .ركزت الدراسة الأخرى على العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل والانجاز التعليمي من خلال ثلاث عينات وهم : الطلبة الكوريين، و الطلبة الصينيين، و الطلبة الذين ينتمون إلى الثقافتين الكورية والصينية، واستخدم في هذه الدراسة استبيان تكون من (40) فقرة مرتبطة بمركز الضبط والمعلومات الشخصية، مثل النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي، وقد أظهرت النتائج أن هناك اتجاها لمركز الضبط الداخلي لصالح الطلبة الكوريين. وأظهرت وجود علاقة موجبة بين ذوي مركز الضبط الداخلي والانجاز التعليمي والتحصيل لصالح الطلبة الكوريين أيضا.

وقام كاردن وبرينت وموس (Carden,B& Moss,2004) بدراسة بعنوان Locus of control, test anxiety,academic procrastination, and achievement among college students, هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار والتحصيل لدى طلبة التخصصاتبجامعة تريفكا نازرين ( Tervecca Nazarene University)حيث تعم تعريض (114) طالباً جامعيا لمقياس مركز الضبط بعد تقسيمهم إلى مجموعتين، تألفت كل مجموعة من (57) طالباً، وبعد إعطائهم اختبارات قلق الانجاز والتأجيل والتحصيل الأكاديمي تـ بين أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي كانوا الأفضل في الانجاز الأكاديمي.

في حين أجرت (دورزة، 2006) دراسة بعنوان العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي في مستوى البكالوريوس والتخصص في برنامج الماجستير، ومعدل العلامات على الاختبارات النظرية، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط و النوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية والوضع المهني ونوع المهنة ودرجة الرضا.

تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً وطالبة، (51) ذكور و(25) إناث، استخدم في هذه الدراسة مقياس مركز الضبط الداخلي - الخارجي. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة الذين يميلون إلى الضبط الداخلي أكثر منه إلى الضبط الخارجي، كما بينت النتائج أن الطلبة يميلون إلى الضبط الداخلي كانوا أكثر تحصيلا مقارنة بالطلبة الذين يميلون إلى الضبط الخارجي، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى جنس الطالب، أو حالته الاجتماعية، أو نوع المهنة التي يعمل بها، أو سنوات خدمته، ولم تكن هناك فروق في مركز الضبط تعزى إلى تخصص الطالب.

كما أجرى (الزغول والصماي وطلافحة، 2007) دراسة بعنوان مركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والرغبة في التخصص، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مركز الضبط لدى طلبة جامعة

مؤتة والكشف عن الفروق في مركز الضبط لدى طلبتها، تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص والرغبة في اختيار التخصص، وقد اشتملت الدراسة على (978) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، وتم استخدام مقياس روتر لقياس مركز الضبط الداخلي الخارجي المعرب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (668) طالباً وطالبة أي ما نسبته (73%) من أفراد العينة من ذوي التوجه نحو مركز الضبط الخارجي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05)في مركز الضبط بين الذكور والإناث ، حيث اظهر الذكور توجها نحو مركز الضبط الداخلي أعلى وبدلالة إحصائية مقارنة بالإناث. وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مركز الضبط بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية، حيث أبدى طلبة التخصصات العلمية توجها نحو مركز الضبط الداخلي أعلى وبدلالة إحصائية من طلبة التخصصات الإنسانية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مركز الضبط بين الطلبة الذين يرغبون بالتخصص والطلبة الذين لا يرغبون بالتخصص.

إما تشن(Chen,2007) فأجرى دراسة بعنوان Locus of contro and theer components of commitment to change. هدفت إلى معرفة تأثير مركز الضبط على ردود الأفعال النفسية للتغير؛ وذلك بفحص العلاقة بين مركز الضبط، ومكونات الالتزام الوظيفي بالتغيير، وبلغت عينة الدراسة (215) فردا، وقد دلت النتائج على التزام عال بالتغيير لذوي الضبط الداخلي أكثر من ذوي الضبط الخارجي.

كما أجرى (الغرايبة، 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية وفي اتجاه الضبط لدى طلبة جامعة القصيم بالسعودية تعزى إلى المستوى الدراسي والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (480) طالباً من طلبة جامعة القصيم، توصلت الدراسة إلى أن وجود فروق في اتجاه مركز الضبط تعزى للتخصص حيث تبين بأن طلبة التربية الخاصة واللغة الانجليزية أكثر ميلاً نحو الضبط الداخلي من طلبة اللغة العربية والشريعة، كما تبين أن اتجاه نحو مركز الضبط الداخلي وانخفاض الشعور بالوحدة النفسية يرتقي بارتقاء السنة الدراسية،

كما تبين بأن طلبة الشريعة أكثر شعوراً بالوحدة النفسية ثم طلبة التربية الخاصة ثم طلبة اللغة الانجليزية وأخيراً طلبة اللغة العربية

وأجرى (بني خالد، 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة آل البيت، بلغت عينة الدراسة(180) طالباًوطالبة، تم استخدم مقياس روتر . أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي، ودلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب النوع الاجتماعي، بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي- خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع – متدن) أو النوع الاجتماعي(ذكر- أنثى) أو المستوى الدراسي( بكالوريوس- دراسات عليا).

ومن خلال ما سبق من دراسات نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت على علاقة مركز الضبط بالنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي ، وكان هناك تباين في النتائج حيث أشارت دراسة (بني خالد، 2009) و( دروزة، 2007)إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل يعزى إلى النوع الاجتماعي ، وأشار (يعقوب ومقابلة ،1994 ) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتخصص تعزى للجنس وملاحظة تفوق أصحاب الضبط الداخلي في كثير من المجالات كما أشارت إليه بعض الدراسات ومنها دراسة تشن(2007 ، Chen )، ووجود علاقة ايجابية بين الضبط الداخلي والانجاز التعليمي كما جاء في دراسة بارك وكم (1998 ،Park & Kim).

# الفصل الثالث

## المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة، وعينتها وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة لتحقيق أغراض الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحصول على البيانات ، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

### 1.3 مجتمع الدراسة:

تالف مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة المسجلين في برنامج البكالوريوس، والبالغ عددهم(16538) طالباً وطالبة، موزعين على التخصصات العلمية التي تتكون من كليات(العلوم، الطب، الهندسة، الزراعة، التمريض )حيث بلغ عدد الطلبة(6655) طالباً وطالبة،حيث بلغ عدد الذكور فيها (3425) وعدد الإناث(3230)، والتخصصات الإنسانية وتتكون من كلية (الآداب، العلوم الاجتماعية، الرياضة، العلوم التربوية، الاقتصاد، الحقوق والشريعة)حيث بلغ عدد الطلبة (9883) طالباً وطالبة وبلغ عدد الذكور فيها(4723) وعدد الإناث(5160)، وذلك حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2012/2011.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص(علمي،إنساني)

| النوع الاجتماعي / التخصص | علمي | إنساني | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | 3425 | 4723 | 8148 |
| إناث | 3230 | 5160 | 8390 |
| المجموع | 6655 | 9883 | 16538 |

### 2.3 عينة الدراسة:

لأغراض الدراسة تم اختيار عينة طبقية على مستوى التخصص، وعنقودية على مستوى الشُعُب، تكونت من(789) طالباً وطالبة، شكلوا ما نسبته (4.8%) من إجمالي أفرادمجتمع الدراسة، منهم (395)من الذكور، و (394)من الإناث وبلغ عدد طلبة التخصصات الإنسانية(498) طالباًوطالبة، في حين بلغ عدد طلبة التخصصات العلمية(291) طالباً وطالبة، ولضمان أن تكون العينة ممثلة تم مراجعة وحدة القبول والتسجيل لمعرفة الشعب التي يتواجد فيها الطلبة من جميع التخصصات، والتخصصات، حيث طبقت الدراسة على شعب مختلفة من المواد الدراسية الإجبارية والاختيارية لجميع طلبة الجامعة. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

**جدول (2)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص**

| الكلية | النوع الاجتماعي | العدد |
|---|---|---|
| علمي | ذكر | 153 |
| | أنثى | 138 |
| المجموع | | 291 |
| إنساني | ذكر | 242 |
| | أنثى | 256 |
| المجموع | | 498 |
| المجموع الكلي | | 789 |

**3.3 أدوات الدراسة:**

لغايات تحقيق أغراض الدراسة تم استخدام قائمة كولب لأنماط التعلّم ومقياس نويكي-ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين.

**قائمة كولب:**

تعتبر قائمة كولب لأنماط التعلّم قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بها المتعلم أداءه، كالإدراك المجرد مقابل الحسي، وكيفية معالجة المعلومات؛ كالمعالجة التجريبية مقابل المعالجة التأملية، وقد تم تطوير هذه القائمة استنادا إلى نظرية خبرة التعلّم لديفيد كولب( ألمجالي،1996).

وتتكون هذه القائمة في صورتها الأصلية من تسعة مواقف، وكل موقف منها مكون من (4) فقرات، تقيس أداء الفرد لأحد الأنماط الأربعة عن طريق توجيه سؤال للفرد، وبواسطة صفوف مرتبة بشكل أربعة أوضاع للتعبيرات التي تصف الأساليب التعليمية الأربعة، وهذه التعبيرات مخصصة أحداها للمشاعر (Feeling) وأخرى للملاحظة(Watching) وثالثة للتفكير(Thinking) ورابعة للعمل(Doing)، وهي متسقة على التوالي وبشكل دقيق مع الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، والتفكير المجرد، والتجريب النشط، ويطلب من المفحوص أن يضع علامات من (1-4) جانب كل فقرة من الفقرات الأربعة في الموقف الواحد، بحيث تشير العلامة (4) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد بشكل أكثر أهمية، والعلامة(3) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب تعلم الفرد الذي يحتل المركز الثاني من حيث الأهمية، وتشير العلامة (2) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد الذي يحتل المركز الثالث من حيث الأهمية، بينما تشير العلامة (1) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب تعلم الفرد الذي يحتل المركز الرابع من حيث الأهمية، كما هو موضح في الملحق(أ).

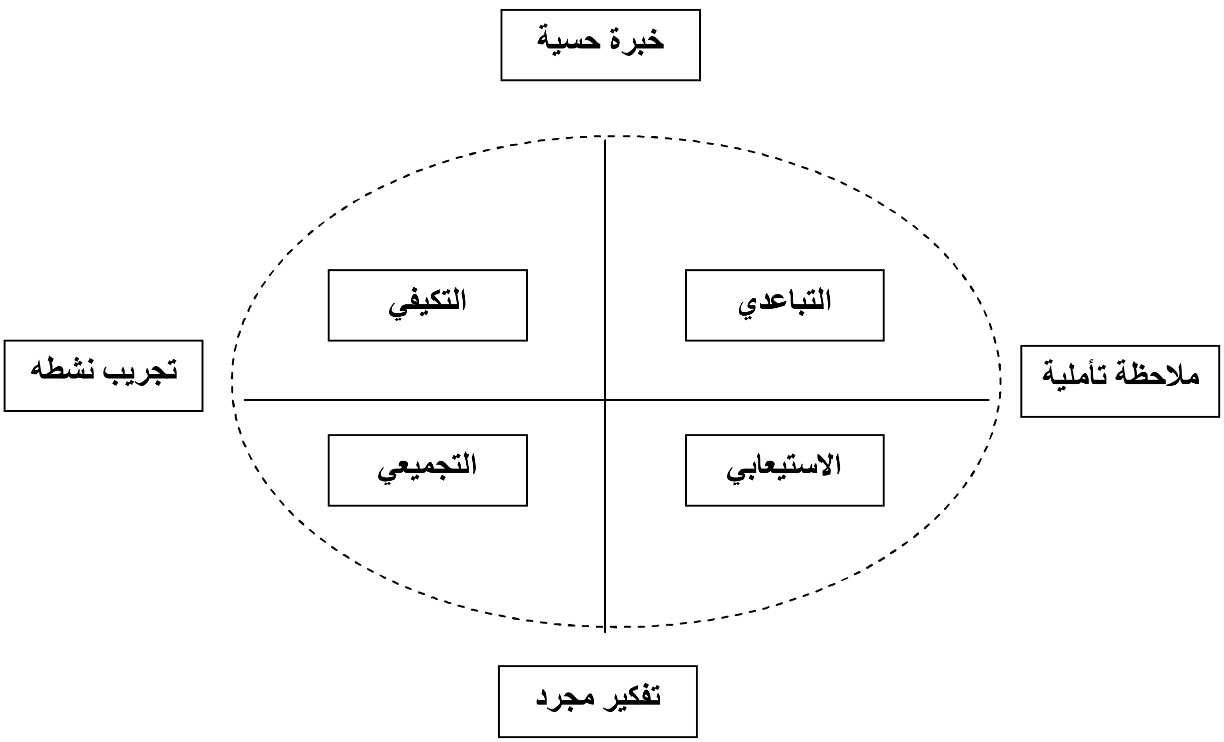
**تصحيح قائمة كولب:**

يقرا الطالب الفقرات الأربعة بنفسه، ويضع العلامات الملائمة لكل فقرة من الفقرات حسب أهميتها بالنسبة له، وعند التصحيح يتم التصحيح ست فقرات فقط لكل

بعد من الأبعاد الأربعة كما تنص على ذلك تعليمات الاختبار.انظر ملحق رقم(ب).

ويتم استخراج مجموع علامات المفحوصين عموديا على تلك الإبعاد الأربعة وهي: الخبرة الحسية"خ.ح" ملاحظة تأملية "م.ت" تفكير مجرد "ت.م"، تجريب نشط "ت.ن".

ويحدد الأسلوب التعليمي للفرد اعتمادا على موقع علامة الفرد في احد أرباع المصفوفة الدائرية، حيث يتم طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد(ت م- خ ح) فينتج عنه قيمة على المحور العمودي، كما يتم طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية من مجموع علامات التجريب النشط ( ت ن- م ت) فينتج عنه قيمة على المحور الأفقي، وبالتالي نحصل على قيمتين تمثلان إحداثي نقطة معينة في الدائرة، والشكل(2) يبين طريقة تحديد نمط التعلّم وفق نموذج كولب.




الشكل (2)

طريقة تحديد نمط تعلم الفرد وفق نموذج كولب

فإذا وقعت النقطة في الربع الأول من الدائرة يكون نمط التعلّم تباعدينا،وإذا وقعت في الربع الثاني يكون نمط التعلّم تكيفيا، وإذا وقعت في الربع الثالث يكون نمط الـتعلّم استيعابيا، وإذا وقعت في الربع الرابع يكون نمط التعلّم تجميعيا.

**صدق وثبات قائمة كولب:**

قام (ارتاحي،1993)بتعريب قائمة كولب لأ نماط التعلّم، وتكونـت القائمـة فـي صورتها الختامية من تسعة مواقف مرتبة بشكل أفقي، لكل موقف أربع فقرات تقـيس أداءالفرد النسبي لأحد أنماط التعلّم الأربعة، وللتأكد من صدق فقرات المقيـاس قـام ارتاحي بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمـين وقـد بلـغ عـددهم (6) مختصين في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، حيث تم تزويـدهم بتعريفـات الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس، كما تم إعطاؤهم فقرات المقياس بحيـث كانـت موزعة توزيعا عشوائيا، وطلب منهم توزيع هذه الفقرات على الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد وجد بان هناك اتفاقا بدرجة عالية بلغت (73%) بـين المحكمـين علـى أن هـذه الفقرات كانت تقيس أبعاد المقياس.

وقام ( المجالي،1996) باستخدام المقياس، وقام بحساب ثبات المقياس من خـلال تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (103) طلاب ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بفارق زمني مقداره(9ايام)وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل Kappa، ووجد أن قيمة Kappaتساوي(0.24) وقيمة ت المقابلة لها تساوي(3.26) ($p<0.05$) مما يشير إلى عدم استقلالية التصنيف في المرتين، وبذلك فان هناك توافقا وانسجاما على ثبـات مقبـول للمقياس.

ولأغراض هذه الدراسة تم التأكد من صدق هذا المقياس مـن خـلال عرضـه على(10) محكمين قبل التطبيق، ممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد، والقياس والتقويم في جامعة مؤتة، لمعرفة مـدى ملائمـة فقرات هذا المقياس وأبعاده، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة هذا المقيـاس بـصورته الأولية كما هو موضح في الملحق رقم(ا).

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب ثبات التصنيف (كابا)، لكل نمط باعتباره الإحصائي المناسب، وذلك باستخدام المعادلة الآتية(عودة،2004):

$$\text{معامل ثبات كابا} = \frac{\text{نسبة التكرار الملاحظ} - \text{نسبة التكرار المتوقع}}{1 - \text{نسبة التكرار المتوقع}}$$

ويبين الجدول (3) معامل ثبات كابا للأنماط الأربعة عند كولب على النحو التالي:

**جدول(3)**

**معامل ثبات كابا للأنماط الأربعة عند كولب**

| نمط التعلّم | معامل كابا |
|---|---|
| التباعدي | 0.69 |
| التكيفي | 0.64 |
| الاستيعابي | 0.78 |
| التجميعي | 0.74 |

**مقياس نويكي- ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين:**

قام سواقد(2010)بتعريب وتقنين مقياس نويكي _ ستركلاند لمركز الضبط عند لراشدين لطلبة الجامعات الأردنية، حيث يستخدم هذا المقياس لقياس الضبط الخارجي عند الفرد،ويتكون المقياس من (40) فقرة، وللإجابة على هذه الفقرات يقوم المفحوص بوضع إشارة (X) تحت الإجابة (نعم) أو الإجابة (لا)عندما ينطبق مضمون الإجابة على حالته، وعند التصحيح تكون الإجابة نعم دلالة على الضبط الخارجي، وإجابة لا دلالة على الضبط الداخلي.

قام سواقده بتعريب المقياس وتطويره، حيث قام بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغ ة العربية، وقد روعي استخدام الأسماء والمصطلحات والأدوات بما

يتلاءم مع البيئة والثقافة الأردنية أثناء عملية الترجمة، وقد تم عرض المقياس المترجم على مختصين بالترجمة، ومختصين بالقياس والتقويم وعلم النفس لإبداء الملاحظات حول سلامة الترجمة واللغة ومدى ملائمة فق رات الاختبار للبيئة الأردنية .وتمت ترجمة الاختبار من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية _ ترجمة عكسية_ وتم عرض الترجمة على مختصين آخرين لمقارنتها مع النسخة الأصل باللغة الانجليزية للتأكد من عدم وجود اختلاف في المعنى المقصود من كل فقرة بين الأصل والنسخة المتر جمة.وللتحقق من صدق المحكمين تم عرض الصورة النهائية للمقياس المكونة من (40) فقرة، ومفتاح التصحيح على (20) محكما من المختصين في الجامعات الأردنية ومراكز البحث في الأردن لإبداء أرائهم في المقياس من حيث:

أ- ملائمة الفقرة لقياس السمة، وذلك بالإجابة ب (نعم أو لا).

ب- ملائمة مفتاح تصحيح الفقرة ب(نعم أو لا) مع مضمونها ليدل على اتجاه التحكم الخارجي، وذلك بالإجابة (نعم أو لا).

ج- وضوح صياغة الفقرات ومقروئيتها بالنسبة للفئة المستهدفة.

بعد ذلك قام سواقده بتحديد مجتمع الدراسة المتمثل بطلبة الجامعات الأردنية المسجلين للفصل الدرا سي الثاني من العام الجامعي 2007/2006، وتم اختيار عينة الدراسة من معظم الجامعات الرسمية والأهلية، وبلغ حجم العينة التي تم اختيارها(12638) طالباً وطالبة وبعد تصحيح استجابات الطلبة على المقياس، تم إسقاط استجابات (138)طالباًوطالبة لعدم اكتمال المعلومات، وبقيت استجابات (12500) طالباً وطالبة خضعت للتحليلات الإحصائية اللازمة.

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس عند تطبيقه على عينه مكونة من (150) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة المستهدف فبلغ مقدار معامل ثبات المقياس بطريقة الإعادة(0.74)بنما مقدار معامل ثبات الاتس اق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا يساوي(0.67)، إما صدق المحك للمقياس_ حيث تعكس علامات المفحوص على مقياس درجة مركز الضبط لديه_فقد بلغ مقداره(-0.62، -0.68، 0.45) على التوالي باستخدام

الدافعية للانجاز ( سلبية) والتحصيل (سلبية)وقلق السمة (ايجابية)كمحكات تلازمية .وقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي لاستقصاء اثــر النــوع الاجتمــاعي لطالــب ونــوع كليته(علمية،إنسانية) في أدائه على المقياس، وفي ضوء ذلك تــم تحديــد مجمــوعتين معياريتين هما طلبة التخصصات العلمية، وطلبة التخصصات الإنسانية. حيث تم اشتقاق معايير أداء المجموعتين على الم قياس، كما تم اشتقاق معايير أداء المجموعــة الكليــة عليه، وقد تراوحت علامات طلبة التخصصاتالعلمية على المقيــاس بــين (10_30) بوسط حسابي يساوي (19.75) وانحراف معياري(3.8). إما علامات طلبة التخصصات الإنسانية فقد تراوحت بين (11_32)وبوسط حسابي مقداره (20.3) وانحراف معياري (3.9)، وبذا فقد تراوحت علامات المجموعة الكلية بين (10_32) وبوســط حــسابي يساوي(20.02) وانحراف معياري(3.85).

**صدق مقياس نويكي_ ستركلاند لمركز الضبط في الدراسة الحالية:**

ولأغراض هذه الدراسة تم التأكد من صدق هذا المقياس مــن خــلال عرضــه على(10)محكمين قبل التطبيق، ممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد، والقياس والتقويم في جامعة مؤتة،لمعرفة مــدى ملائمــة فقرات هذا المقياس للبيئة المحلية . حيث اتفق المحكمون على معظم الفقرات الــواردة في المقياس بصورته الأولية كما هو مبين في الملحق (ج)، وتمتعديل و إعادة صياغة الفقرات (5،8،36،33،32،23،18،11) بناء على توصية المحكمين الذين تم عــرض المقياس عليهم لـ يظهر في صورته النهائية المبينة في الملحق (د). ويشتمل ملحق(هــــ) على مفتاحتصحيح فقرات المقياس ، وملحق (و) يشتمل على نموذج للإجابة على هــذا المقياس.

وقتم التحقق من نوعين منأنواع الصدق هما : صدق المحكمــين مــن خــلال عرضه على(12) محكما قبل التطبيق، وممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم الــنفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد، والقياس والتقويم من ثلاث جامعات هي جامعة مؤتة، وجامعة الحسين بـ نطلال، وجامعة الطفيلي ة التقنية والطلب منهم النظر في تلــك

الفقرات ومدى مناسبتها للأبعاد التي صنفت على أساسها تلك الفقرات , ثم أبداء أرائهم إن كانت تلك الفقرة كافية لقياس السمة أم لا , حيث تم الاحتفاظ بالفقرة التي اتفق على ذلك ما نسبته (80%) وتعديل الفقرات التي في ضوء آرائهم واقتراحاتهم. وتم أيضاً التحقق من صدق الاتساق الداخلي , بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية اختيرت من شعبة دراسية من التخصصات العلمية وأخرى من التخصصات الإنسانية، تم اختيارها عشوائياً بلغت (59) طالباً وطالبة, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته على المقياس ككل, ويبين الجدول(4) معاملات الارتباط.

جدول(4)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس مركز الضبط

| رقم الفقرة | البعد الكلي | رقم الفقرة | البعد الكلي | رقم الفقرة | البعد الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .826** | 16 | .809** | 31 | .812** |
| 2 | .861** | 17 | .797** | 32 | .775** |
| 3 | .785** | 18 | .825** | 33 | .746** |
| 4 | .835** | 19 | .820** | 34 | .731** |
| 5 | .812** | 20 | .628** | 35 | .748** |
| 6 | .822** | 21 | .798** | 36 | .739** |
| 7 | .799** | 22 | .811** | 37 | .744** |
| 8 | .826** | 23 | .787** | 38 | .721** |
| 9 | .802** | 24 | .789** | 39 | .747** |
| 10 | .815** | 25 | .813** | 40 | .785** |

* تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)

** تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من خلال الجدول(4) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين(0.628-0.835) حيث كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.01$).

**ثبات مقياس نويكي_ ستركلاند لمركز الضبط في الدراسة الحالية**

تم التحقق من ثبات الـ مقياس باستخدام ثبات الإعادة، حيث طبق المقياس على شعبة دراسية من التخصصات العملية وأخرى من التخصصات الإنسانية، تم اختيارها عشوائياً بلغت(59) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى عليهم وبفارق

زمني قدره (16) يوماً، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.85)، كما تم التحقق من مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وعلى ذات العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة(0.88).

## 4.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1. الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق المقاييس على طلبة الجامعة.
2. اعتماد المقاييس التي تم استخدامها في الدراسة ومدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
3. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة في الجامعة وعلى شكل شعب وبحضور الباحثة لتوزيع المقاييس, وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة, وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبة بسرية تامة , وأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.
4. جمع البيانات وتحليلها.

## 5.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2- التكرارات والنسب المئوية.
3- تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي( Tukey HSD) للمقارنات البعدية.
4- اختبار(مربع كاي $X^2$).
5- تحليل التباين الثنائي.

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لما تم التوصل إليه من نتائج ومناقشتها في ضوء كل من الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والدراسات السابقة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادا لما تم التوصل إليه من نتائج.

### 1.4 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

**نتائج السؤال الأول : ما هو نمط التعلّم السائد لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف نموذج كولب؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة على فقرات كل نمط من أنماط التعلّمفي المقياس، والجدول (5) يبين ذلك:

**جدول(5)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة على الأبعاد الأربعة من أبعاد التعلّم في المقياس**

| نمط التعلّم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| خبرة حسية | 22.62 | 4.07 |
| ملاحظة تأملية | 23.29 | 3.63 |
| تفكير مجرد | 22.47 | 3.73 |
| تجريب نشط | 22.47 | 3.99 |

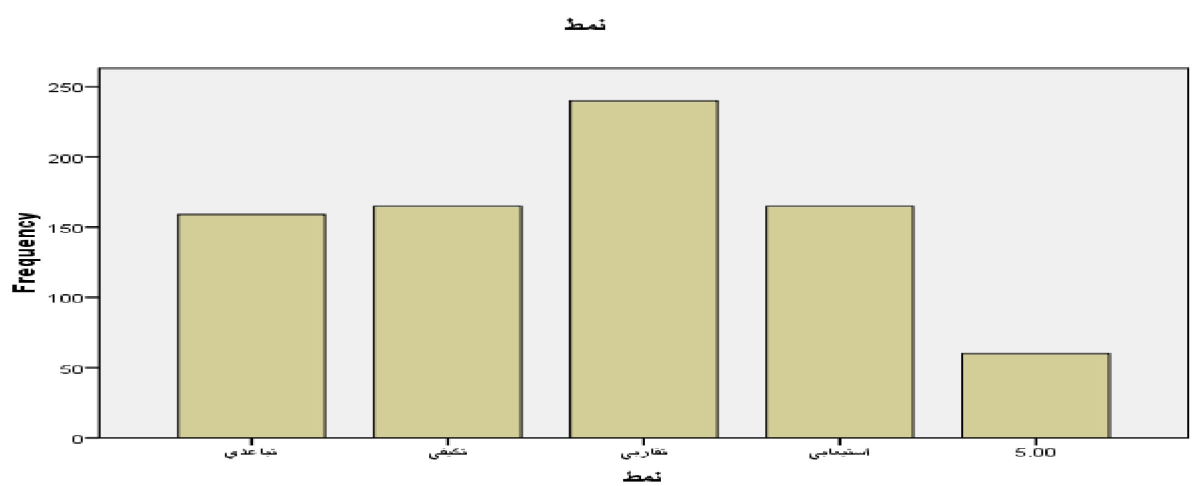
كما تم حساب توزيع الطلبة على كل نمط ونسبهم الا مئوية والجدول (6) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماط التعلّم:

**جدول(6)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماط التعلّم**

| نمط التعلّم | عدد الطلبة | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| التباعدي | 159 | %20.2 |
| التكيفي | 165 | %20.9 |
| التقاربي | 240 | %30.4 |
| الاستيعابي | 165 | %20.9 |
| بلا نمط | 60 | %7.6 |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (6) أن أكثر أنماط التعلم شيوعاً لدى طلبة جامعة مؤتة هو النمط التقاربي وبنسبة بلغت (30.4%)، ويتشارك النمطين (التكيفي والاستيعابي) بالمرتبة الثانية، حيث بلغت نسبة كل منهما (20.9%)، وأخيراً جاء (النمط التباعدي) كأقل الأنماط شيوعاً حيث بلغت نسبته (20.2%)، كما تبين أن ما نسبته (7.6%) لم يظهروا أي نمط تعلم، ويبين الشكل (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماط التعلّم:




**شكل(3)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماط التعلّم**

ويبين الجدول(7) توزيع أفراد عينة الدراسة على أنماط الـتعلّم حـسب النـوع الاجتماعي والتخصص.

**جدول(7)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة على أنماط التعلّم حسب النوع الاجتماعي والتخصص**

| النمط | العلمية | | | | | | الإنسانية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | النسبة | إناث | النسبة | المجموع | | ذكور | النسبة | إناث | النسبة | المجموع | |
| تباعدي | 38 | 0.475 | 39 | 0.493 | 77 | 0.484 | 42 | 0.525 | 40 | 0.506 | 82 | 0.515 |
| تكيفي | 26 | 0.317 | 22 | 0.0003 | 48 | 0.287 | 56 | 0.682 | 63 | 0.741 | 119 | 0.713 |
| تقاربي | 41 | 0.344 | 34 | 0.290 | 75 | 0.317 | 78 | 0.655 | 83 | 0.709 | 161 | 0.682 |
| استيعابي | 41 | 0.471 | 29 | 0.362 | 70 | 0.419 | 46 | 0.528 | 51 | 0.637 | 97 | 0.580 |
| بلا نمط | 7 | 0.259 | 14 | 0.424 | 21 | 0.35 | 20 | 0.740 | 19 | 0.575 | 39 | 0.65 |
| المجموع | 153 | 0.387 | 138 | 0.35 | 291 | 0.368 | 242 | 0.663 | 256 | 0.649 | 498 | 0.631 |

يتبين من الجدول(7) بأن النمط السائد لدى طلبة التخصصات العلمية هو النمط التباعدي، وبالنسبة لطلبة التخصصات الإنسانية كان النمط التكيفي، كما يتبين بأن النمط السائد لدى الطلبة الذكور في التخصصات العلمية هو النمط التباعدي، في حين كان النمط السائد لطالباًت التخصصات العلمية هو النمط التباعدي. وقد كان النمط السائد بالنسبة لطلاب التخصصات الإنسانية فكان النمط التكيفي ولطالباًت التخصص الإنساني هو النمط التكيفي .

أشارت النتائج إلى أن النمط التقاربي الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى زيادة تمثيل طلبة التخصصات الإنسانية في العينة، حيث شكلوا ما نسبة تقارب (64%) من أفراد العينة، وهؤلاء يسود لديهم في الغالب النمط التقاربي، وقد يعزى كذلك إلى استراتيجيات وطرق التدريس التي يتبعها أساتذة الجامعة في تدريسهم والتي تركز على الجانب الأيمن من الدماغ، حيث أن هذا الجزء عموماً والجزء العلوي منه يرتبط بالمشاعر والأمور الحسية، والتواصل مع ما هو مكتوب والاستمتاع به، ويتعلم بشاهدة الصور والرسوم والمخططات، والمهارة في الرسم والتلوين، كما أن العواطف والمشاعر تميزه، وهذا بدوره قد يرتبط بالعوامل الثقافية

والشخصية والبيولوجية والانفعالية لدى طلبة الجامعة، وذلك نتيجة للتنشئة والبيئة التي يعيشون بها، والذي يميز نمط التعلّم التقاربي، في حين يقل استخدام الجزء الأيسر السفلي من الدماغ والذي يميز الطلبة بتطبيق المعرفة العلمية والهندسية، والتعامل مع الأرقام وترتيب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً، والميل إلى إتباع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء، والذي يميز النمط التباعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المجالي، 1996) والتي أشارت إلى أن أكثر أنماط التعلّم شيوعا كان نمط التجميعي أو التقاربي (35.6%) ثم التعلّم الاستيعابي(26.8%) ثم النمط التكيفي(22.1%) ثم النمط التباعدي(15.5%).

**نتائج السؤال الثاني: ما درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات الطلبة على مقياس مركز الضبط، وقد بلغ (14.40) بانحراف معياري(4.38) مما يدل على أن مركز ضبطهم كان داخلياً.

وقد يعزى السبب إلى أن طلبة الجامعة باتوا على وعي وإدراك بأن يكونوا مسئولين عن نتائج أعمالهم وما يحققونه من نتائج سواء كانت إيجابية أم سلبية، وأن هذه النتائج تعود إلى ما يبذلونه من جهد وما يمتلكونه من قدرات، وأيضا لما يقومون به من أعمال أكثر مما تعود إلى عوامل خارجية كالقدر والحظ والصدفة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ( الزغول والصمادي والطلافحة،2007) والتي أشارت إلى أن غالبية طلبة جامعة مؤتة من ذوي الضبط الخارجي.

**نتائج السؤال الثالث : هل هناك فروقذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) لنمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة ؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مركز الضبط لدى طلبة الجامعة تبعا لنمط التعلّم والجدول(8) يبين ذلك:

**جدول(8)**

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مركز الضبط لدى طلبة الجامعة تبعا لنمط التعلّم**

| نمط التعلّم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| التباعدي | 15.09 | 4.52 |
| التكيفي | 14.64 | 4.62 |
| التقاربي | 14.48 | 4.28 |
| الاستيعابي | 13.67 | 4.41 |
| بلا نمط | 13.57 | 3.21 |

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في درجة مركز الضبط لدى طلبة الجامعة تبعا لنمط التعلّم، حيث يتبين بأن أعلى درجة على مركز الضبط حصل عليها ذوي النمط التباعدي، وأقل د رجة ذوي النمط الاستيعابي، حيث تشير الدرجة الأقل إلى الاتجاه نحو الضبط الداخلي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول(9) يبين ذلك:

**جدول(9)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر أنماط التعلّم على مركز الضبط**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 216.479 | 4 | 54.120 | 2.844 | .023 |
| داخل المجموعات(الخطأ) | 14918.761 | 784 | 19.029 | | |
| الكلي | 15135.240 | 788 | | | |

يتبين من الجدول (9) وجود أثرذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) لنمط التعلّم في درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة ، حيث بلغت قيمة(ف)= 2.844 ومستوى دلالتها =0.023. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار

توكي(Tukey HSD) للمقارنات البعدية كونه الأكثر حساسية، والجدول(10) يبين ذلك:

**جدول(10)**

**اختبار توكي( Tukey HSD) للمقارنات البعدية لأثر أنماط التعلّم على مركز الضبط**

| النمط(أ) | النمط(ب) | متوسط الفروق | الخطأ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التباعدي | التكيفي | .4580 | .48478 | .879 |
| | التقاربي | .6110 | .44606 | .647 |
| | الاستيعابي | 1.4216* | .48478 | .028 |
| | بلا نمط | 1.5277 | .66093 | .142 |
| التكيفي | التقاربي | .1530 | .44115 | .997 |
| | الاستيعابي | .9636 | .48027 | .264 |
| | بلا نمط | 1.0697 | .65763 | .481 |
| التقاربي | الاستيعابي | .8106 | .44115 | .353 |
| | بلا نمط | .9167 | .62963 | .592 |
| الاستيعابي | بلا نمط | .1061 | .65763 | 1.000 |

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من النتائج في الجدول (10) وجود فروق بين النمط التباعدي والنمط الاستيعابي، حيث كان ذوي النمط الاستيعابي أكثر اتجاهاً نحو الضبط الداخلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أصحاب النمط الاستيعابي يتميزون باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظات التأملية، ويميلون للتخصصات العلمية، ويعتمدون على الاستدلال القرائي ويولون التطبيق العملي للأفكار اهتماما، في حين أن ذوي النمط التباعدي يستخدمون الخبرات الحسية، وتكمن قوتهم في قدرتهم العقلية، وهم عاطفيون، ويميلون إلى المشاركة العاطفية مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون، ولذلك فهم اقل من أصحاب النمط الاستيعابي اتجاها نحو الضبط الخارجي.

**نتائج السؤال الرابع : هل يختلف نمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص؟**

للإجابة عن السؤال تم ما يلي:

**أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي**

تم استخدام اختبار (مربع كاي $X^2$) لدلالة الفروق في أنماط التعلّمتبعا للنوع الاجتماعي والجدول(11) يبين ذلك:

**جدول(11)**

**نتائج اختبار(مربع كاي $X^2$) لدلالة الفروق في أنماط التعلّم تبعا للنوع الاجتماعي**

| النمط | ذكور | إناث | الكلي | درجة الحرية | قيمة مربع كاي $X^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التباعدي | 80 | 79 | 159 | | | |
| التكيفي | 82 | 85 | 167 | | | |
| التقاربي | 119 | 117 | 236 | 4 | .969 | .914 |
| الاستيعابي | 87 | 80 | 167 | | | |
| بلا نمط | 27 | 33 | 60 | | | |

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق بين النوع الاجتماعي في درجة شيوع نمط التعلّم في جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة مربع كاي $X^2$=(0.969)، ومستوى دلالتها (0.914).

وقد يعزى السبب في عدم وجود فروق بين النوع الاجتماعي في درجة شيوع أنماط التعلّم إلى أن الفروقات في مجالات التعلّم بين النوع الاجتماعي قليلة جداً، أي أنهم يمتلكون قدرات متقاربة، كما أنهم يدرسون بنفس طرائق التدريس، ويتعلمون نفس المناهج، إضافة إلى تشابه ظروف التنشئة بين النوع الاجتماعي.

**ثانياً: بالنسبة للتخصص**

تم استخدام اختبار (مربع كاي $X^2$) لدلالة الفروق في أنماط التعلّم تبعــاً التخــصص والجدول(12) يبين ذلك:

**جدول(12)**

**نتائج اختبار(مربع كاي $X^2$) لدلالة الفروق في أنماط التعلّم تبعا التخصص**

| النمط | علمية | إنسانية | الكلي | درجة الحرية | قيمة مربع كــاي $X^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التباعدي | 77 | 82 | 159 | | | |
| التكيفي | 48 | 119 | 167 | | | |
| التقاربي | 75 | 161 | 236 | 4 | 18.406 | .001 |
| الاستيعابي | 70 | 97 | 167 | | | |
| بلا نمط | 21 | 39 | 60 | | | |

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق في درجة شيوع أنمـــاط الــتعلّم تعــزى للتخصص حيث أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة التخصصات العلميــة كــان الــنمط التباعدي واقلها شيوعاً النمط التكيفي، في حين أن أكثر الأنماط شــيوعاً لــدى طلبــة التخصصات الإنسانية كان النمط التقاربي وأقلها النمط التباعدي.

وقد يعزى السبب في شيوع النمط التباعدي إلى أن طلبة التخصصات العلميــة يجيدون توليد الأفكار والحلول، ولديهم اهتمامات عقلية واسعة، كما أنهم أفــضل فــي المواقف العلمية التي تحتاج إلى إنتاج الأفكار والعصف الذهني، في حين لا تتوفر لديهم البراعة والمهارة على التكيف مع الظروف الجديدة، ولا يعتمدون على المحاولة والخطأ ولذلك لا يشيع لديهم النمط التكيفي، إما بالنسبة لشيوع الــنمط التقــاربي لــدى طلبــة التخصصات الإنسانية، فإنهم يعتمدون على التجريب، ويحبذون المواقف التي تتطلــب إجابة واحدة بسيطة ومباشرة، ويعتمدون على الذاكرة في حل مشكلاتهم، فــي حــين لا يشيع لديهم النمط التباعدي، والذي يتطلب قدرات تخيلية وتأملية والقــدرة علــى حــل

المشكلات واستخدام العصف الذهني والتي لا تتوفر لديهم بحكم المواد التي يدرسـونها والتي تعتمد على الذاكرة والخبرات الحسية بشكل أكبر.

كما يمكن عزو السبب في شيوع النمط التقاربي لدى طلبة التخصصات الإنسانية نتيجة لمحتوى المواد الدراسية لديهم والتي تعتمد في الغالب على قدرة الطلبـة علـى التذكر واستخدام القدرات اللفظية، فعملية التعلّم تعتمد على الوصف اللفظي بـدون أن يكون هناك ممارسة علمية تطبيقية، وعلى تنظيم ما يتم تعلمه وشـرحه فـي خطـوط مستقيمة ومتسلسلة، في حين أن محتوى المواد العلمية تعتمد على الاستقصاء والممارسة العملية التطبيقية، مما يؤدي إلى أن يكون نمط تعلمهم تباعدياً.

**نتائج السؤال الخامس : هل تختلف درجة مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتـة باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص والجدول(13) يبين ذلك:

**جدول(13)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص**

| المتغير | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | ذكور | 14.35 | 4.51 | 395 |
| | إناث | 14.45 | 4.26 | 394 |
| التخصص | علمي | 13.36 | 4.45 | 291 |
| | إنساني | 15.01 | 4.23 | 498 |

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

الطلبة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولمعرفة فيما إذا كا نت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول(14) يبين ذلك:

**جدول(14)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروقفي درجة مركز الضبط لدى الطلبة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | 67.909 | 1 | 67.909 | 3.869 | .050 |
| التخصص | 466.697 | 1 | 466.697 | 26.588 | .000 |
| التفاعل | 858.774 | 1 | 858.774 | 48.925 | .000 |
| داخل المجموعات(الخطأ) | 13779.023 | 785 | 17.553 | | |
| الكلي | 15135.240 | 788 | | | |

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في درجة مركز الضبط لدى الطلبة تعزى للتخصص، حيث كانت قيمة (ف)= (26.588) ومستوى دلالتها=(0.000) ومن الجدول (11) يتبين بأن الفروق تعود لصالح طلبة التخصصات الإنسانية؛ أي أن التخصصات العملية أكثر ضبطاً داًخلياً من طلبة التخصصات ا لإنسانية، ويلاحظ كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة مركز الضبط لدى الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (ف)= (3.869) ومستوى دلالتها=(0.050)، ومن الجدول(11) يتبين بأن درجة الذكور في مركز الضبط أقل من درجة الإناث، أي أن الذكور أكثر ضبطاً داخلياً من الإناث، وأيضاً يتبين وجود فروق تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة، حيث بلغت قيمة (ف)= (48.925) ومستوى دلالتها=(0.000)، وتم حساب متوسطات التفاعل والجدول(15) يبين ذلك:

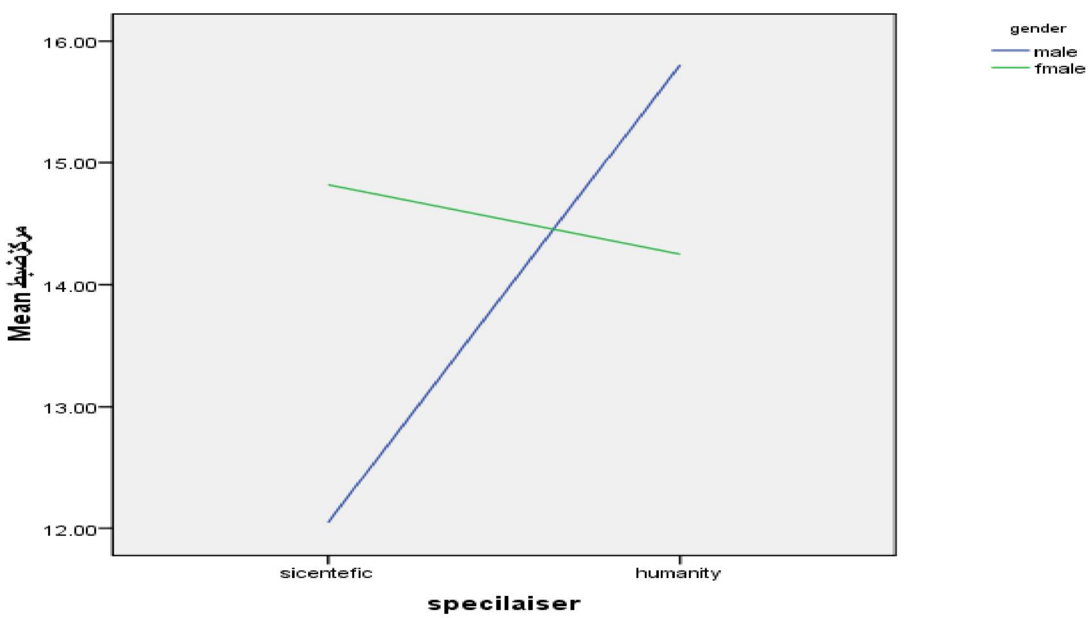
**جدول(15)**

**متوسطات التفاعل في درجة مركز الضبط لدى الطلبة**

| النوع الاجتماعي | التخصص | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | علمي | 12.05 | 4.44 | 153 |
| | إنساني | 15.81 | 3.91 | 242 |
| إناث | علمي | 14.82 | 4.00 | 138 |
| | إنساني | 14.25 | 4.39 | 256 |

يتبين من الجدول (15) الطلبة الذكور في التخصصات العلمية أعلى في درجة مركز الضبط من إناث التخصصات الإنسانية، أي أن ذكور التخصصات الإنسانية يميلون للضبط الخارجي أكثر من الإناث، في حين يلاحظ بأن طلاب التخصصات العلمية أكثر ميلاً نحو الضبط الداخلي من نظائرهم طلبة التخصصات الإنسانية.

ويبين الشكل (4) رسماً لمتوسطات التفاعل للفروق في درجة مركز الضبط لدى الطلبة:




**الشكل(4)**

**رسماً لمتوسطات التفاعل للفروق في درجة مركز الضبط لدى الطلبة**

أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ضبطاً داخلياً من الإناث وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الثقافة السائدة في المجتمع العربي عموماً والأردني على وجه الخصوص، كما أن عوامل التنشئة الأ سرية المرتبطة بتعلم الدور تلعب دوراً في ذلك، فمثل هذه الثقافة تعطي الذكور دوراً يختلف عما يعطى للإناث، حيث تتوقع من الذكر السيطرة والتفوق والإمساك بزمام المبادرة، حيث تقع على الذكور مسؤولية تامين مطالب الحياة، فهو ملزم بذلك وعليه مواجهة المشكلات والبحث عن الحلول، كما ويتوقع منه تقديم العون والدعم للآخرين، كما أن ما يتاح له من حرية الحركة يساعده على مواجهة خبرات متنوعة وكثيرة، مما يؤدي إلى مساعدته على إدراك أن ما يترتب على أعماله من نتائج يرتبط بما يبذله من جهد، وما لديه من قدرات، وما يتوقعه منه الآخرين، الأمر الذي يجعل الذكور أكثر توجهاً نحو الضبط الداخلي، وهذا ما أشار إليه (الزغول والصمادي وطلافحة، 2007)، ويمكن أن تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الذكور نظراً لما هو مطلوب منهم من دور اجتماعي يتطلب منهم تحمل المسؤولية في بناء المجتمع أكثر من الإناث، أو إلى طبيعة تركيبتهم الفسيولوجية العضلية.

كما يمكن عزو السبب في أن الطلبة أكثر اتجاهاً نحو الضبط الداخلي من الطالباًت إذا ما عرفنا بأن شخصية الفرد وسلوكه هما نتاجاً لعوامل بيئية، وما يتبع معه من أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية الأسرية من المحيط الاجتماعي، ولذلك فمركز الضبط كمتغير هام من متغيرات الشخصية يتأثر بهذه العوامل ، مما دعا بعض علماء النفس الاجتماعي ومنهم روتر (Rotter) باعتباره أساساً للتعلم الاجتماعي (غازدا وكورسيني، 1986)، حيث أن ما يمارس من عملية الضبط الاجتماعي خلال عملية التربية والتنشئة في مجتمعاتنا العربية عموماً تفرق عادة بين النوع الاجتماعيين، من حيث أساليب التعامل، مما يتيح بالتالي للذكور فرصة أكبر في ممارسة الحرية وتحمل المسؤولية مما هو متاح للإناث، الأمر الذي ينعكس إيجاباً في تعزيز شخصية الذكور ويجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقل اعتمادا على غيرهم، وعلى النقيض من ذلك فإن أساليب التربية هذه تفرض على الإناث نمطا معينا من السلوك يجعلهن اقل استقلالية وثقة بالنفس.

كما أشارت النتائج إلى أن طلبة التخصصات أكثر ضبطاً داخلياً من طلبة التخصصات الإنسانية وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الفروق بين التخصصات، فالتخصصات الإنسانية تركز على متغيرات ومفاهيم أكثر ارتباطا بمفاهيم الحياة والمسائل والقضايا الإنسانية، مما يجعل الفرد محور اهتمامها، ولذلك فإن التخصصات الإنسانية تتطلب من الطالب التوجه نحو الآخرين، مما ينعكس بالتالي على تعزيز سيطرة مركز الضبط الخارجي لديهم، إما بالنسبة للتخصصات العلمية، فهي تخصصات تمتاز بأنها أكثر تجريداً وصعوبة، ولذلك فهي تتطلب من الطالب التعامل مع مفاهيم ومسائل تقتضي منه بذلك مجهود عقلي، مما يؤدي به إلى توظيف قدراته وبذل إمكانياته الذاتية، وهذا ما ينعكس بالتالي إلى أن يكون أكثر توجهاً نحو الضبط الداخلي، وهذا ما أشار إليه (الزغول والصمادي وطلافحة، 2007)، وقد يعزى كذلك إلى أن طلبة التخصصات العلمية أكثر امتلاكا لخبرات النجاح والفشل، مما يجعلهم أكثر قدرة على ضبط مصادر تعزيز أنماط سلوكهم، ولذلك فإنهم يشعرون بأهمية قدراتهم، وجهدهم ومهاراتهم في إحراز ا لنجاح وتجنب الفشل، وبالتالي فأنهم يحملون أنفسهم مسؤولية أعمالهم كاملة، كما ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة المواد التي يدرسونها يصعب بها الحصول على الدرجات من خلال الغش، ولكنها تعتمد على جهدهم ولا يعزونها لعوامل خارجية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إلـ يه دراسة (الغرايبة، 2009) من حيث وجود فروق تعزى للتخصص برغم أنها لم تتناول التخصصات العلمية، واقتصرت على التخصصات الإنسانية، كما اتفقت مع نتائج دراسة (الزغول والصمادي وطلافحة، 2007) والتي أشارت إلى أن طلبة التخصصات العلمية أكثر اتجاهاً نحو الضبط الداخلي.

## 2.4 التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بالآتي:

1. استخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية متنوعة من أجل تنمية أنماط التعلّم المختلفة لدى طلبة الجامعة.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات وعلى عينات مختلفة الأعمار ودراسة كذلك علاقتها بمتغيرات أخرى مثل دافع الانجاز والعمليات ما وراء المعرفة وغيرها.

# المراجع

## أ. المراجع العربية

ارتاحي، بلال احمد .(1993). **اثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلّم في التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأمين، إسماعيل (2001)**طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات** ، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

باشا، صلاح عبد السميع .(2006).الفروق في مركز التحكم وتقديم الذات بين التلاميذ وذوي صعوبات التعلّم في الصف الخامس الابتدائي، مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد(7):48_86.

بني خالد، محمد سليمان (2009).مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، **مجلة الجامعة الإسلامية**(سلسلة الدراسات الإنسانية )، المجلد السابع، العدد الثاني، ص 491_512.

الجبلري، عبد الكريم .(1993).**العلاقة بين مركز الضبط والنوع الاجتماعي والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد_الأردن.

الجرادات، محمد صقر .(1992). **مركز الضبط وعلاقته بالأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية باستخدام نموذج الشبكة الإدارة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

دروزه، أفنان.(2006). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإسلامية).ع (4). 112_122.

الديب، علي محمد (1995).مركز الضبط وعلاقته بالرضا الوظيفي والتخصص الدراسي، **مجلة علم النفس** ، القاهرة ، عدد (3) ، ص36-50.

الزبيدي، سالم عبدالله .(2009). **تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث**، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزعبي، طلال (2005)، طرائف التعليم السائد استخدمها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال أنماط التعليم المفضلة لدى طالباًتهم . **مجلة الزيتونة للدراسات والبحوث العملية** ، العلوم الإنسانية، المجلة (3)، العدد (1). عمان الأردن.

الزغول, عماد والصمادي, عبد الله وطلافحة, فؤاد.(2007). مركز الضبط لدى عينة من طلبة جا معة مؤتة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والرغبة في التخصص. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس** ، 31(2): 477-493.

الزغول، عماد عبد الرحيم .(2006أ). **نظريات التعلّم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم .(2006ب).**مقدمة في علم النفس التربوي** ، مكتبة يزيد للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والمحاميد، شاكر عقلة .(2007). **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيات، فتحى (2004)، **سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ط2، القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، زهية صالح محمد، (2003) . **أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات** . رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

سالم، هبة الله محمد الحسن . (2004) .**علاقة دافعه الانجاز بالتحصيل، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم**، رسالة دكتوراه : جامعة الخرطوم، السودان .

سرحان، عبيد إبراهيم . (1996) . **العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية : نابلس .

سواقد، ساري . (2010).تعريف مقياس نويكي -ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين على الجامعات الأردنية،**مجلة المنار** ، ع34 ، ص 33-56، جامعة آل البيت ، الأردن.

الشافعي، فداء سالم محمد . (1998)،**علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة النجاح الوطنية، نابلس .

الشجراوي، صباح صالح (2005) . **أساليب الضبط الاجتماعي وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز الضبط عند طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية**، عمان العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .

الشرقاوي، أنور محمد (1981) . الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالباًت بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت،**مجلة العلوم الاجتماعية** ، 9 (1)، 1963.

الشناوي، عبدالمنعم . (1996). علاقة موضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة وطالباًت الجامعة**جرش للبحوث ودراسات علم النفس** ، ج(19)، 220- 254 .

الضمور، محمد مسلم خلف، (2008)، **علاقة أنماط التعلّم السائد لدى لطلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية،** رسالة دكتوراه غاير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

عازم، روحي. (1992) . العلاقة **بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

عبد الفتاح، يوسف . (1995) و الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلّم والتفكير لدى عينة من النوع الاجتماعيين بدولة الإمارات، **مجلة علم النفس** ، (135)، ص،23-53..

عبدان، عبد الرحمن والمعارك، سليمان (1992). أساليب تعلم اللغة الانجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين، **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد(4).

عكاشة، محمود فتحي . (1986) . دراسة مقارنة لأنماط التعليم والتفكير والدافع ولاتجاه نحو التعلّم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة والفني في مصر، **مجلة كلية التربية**، المجلد (2)، ص175-195.

العلوان، أحمد (2010) . أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** ، (7)، ص1-30.

عودة ، احمد سليمان . (2002) **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن .

غازدا، جورج وكورسيني، ريموند.(1986). **نظريات التعلّم**. ترجمة علي حجاج. ج2، الكويت: عالم

الغرايبة، سالم علي سالم.(2009). الشعور بالوحدة ومركز الضبط وعلاقتهما بالمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة القصيم . **مجلة اتحاد الجامعات العربية في الأردن**, العدد (45): 293-333.

الفقهاء، نجيب عصام (2002)، أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الإرتباطية بـ متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة، **دراسات** ، الجامعة الأردنية . عمان، الأردن . المجلد 29، العدد (1)، ص 1-23 .

قطامي، نايفة (1994) . أثر النوع الاجتماعي وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي، على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العا مة، **مجلة دراسات**، المجلد 21 (أ)، العدد 4، ص7-37.

قطامي، يوسف محمود . (1994) . الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان،**البلقاء للبحوث والدراسات** ، جامعة عمان الأهلية، المجلد (2)، العدد (2) .

قطامي، يوسف؛ وقطامي, نايفه.(2000).**سيكولوجية التعلّم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح عبد المنعم؛ والكندري، احمد محمد مبارك .(2005). **سيكولوجية التعلّم وأنماط التعلّم**، (ط3)مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات .العين، الكويت، حولي.

المجالي، حسين.(1996). **طريقة التعلّم (كولب) ودافعية التعلّم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في**

**محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

مخيمر، هشام محمد (1997). وجهة الضبط ومستوى النضج الخلقي لـدى الجـانحين وغير الجانحين من النوع الاجتماعيين . القاهرة، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 3 (21) : 179-218.

المسيعدين، محمد بشير، (2011)، أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعال ودافعيتهم للإنجاز ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن .

المصري، طارق عبد المعطي، (1995) . **علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من مركز الضبط وتقدير الذات** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

المومني، مأمون . (1997). **العلاقة بين مركز الضبط وكشف الذات ومدى تأثر كـل منهما ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلبة اليرموك** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن .

هاشم، موسى . (2003) . **الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتهـا بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن** . أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان : الأردن .

الهرش ، جهاد (1992). **أثر مركز الضبط في القدرة على التفكيـر الابتكـاري لـدى طلاب الصف التاسع** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرمـوك ، اربد ، الأردن .

اليعقوب، إبراهيم ومقابلة، نصر، (1994) . مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيـرات لدى الطلبة الجامعيين، **مجلة علم النفس**، 5 (32)، 93-115.

## ب. المراجع الأجنبية

Backer,P & Yelich,S. (2002).Comparison of Learning styles and student achieve ment of aviation students . Available on : www.engr.sisuedu.pp(1-15)

Campbell,B.J.(1991).Planning for a student learning style .**journal of Education for Business**.66,356_359.

Carden R., Bryant, C., & Moss, R., (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination , and achievement among college Students. **Psychological Reports** : 95 (2) , pp. 581-582.

Chen j., (2007) . Locus of control and three components of commitment to change . **Personality & Individual Differences** , 42 (3) : 503-512.

Claxton , D.S, Murrell, P.(1987) . **learning styles . Implications for imkproving educational Practices**, (Report No.4) Washington Association for the study of Higher Education .

Dunn & Dunn.(2002) ."Learning Style Model of Instruction ,[on_line:http://www.unc.edu/deptes.ncpts/publications//learning Styles.html].

Dunn,r,(1993)."Teaching giftd adolescents Through their learning streuthths"Teaching and counseling gifted and talented addescents,wesport,CT:prager,37_67.

Fleming,N.D. & Bonwell, C.C. (2002). How to I do learn best : Astudents guideto improved learning. colorado: Green Moutai falls.

Grasha, A.F. (1996). Teaching with style : Aguide to enhancing by understanding teaching and learning styles, Prttsburgh: Alliance Publishers .

Guild, P.Band S.Garger. (1985) , Matching to different drummers, AscD, seatle . USA,47.

Honey,p. & Mumford.A.(2000).The learning styles helpers guide. Maidenhead,Berkshire ,U.K: Peter Honey Publication limited.

Khasawneh . Abu-Tineh . Obeidat., (2006) . The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite university students, Journal of Educational Psychological sciences , volume 7 Number3 sptem ber 2006.

Kolb,D. (1984). Experinral Learning Experiences Source of Leavniug and Development. Printice Hall : Euglewood Cliffs , no.

Kolb,D. (1984). Self_efficacyentail learning : experience as the source of learning and development, prentice_Hall,Inc ,Englewood cliffs ,N..J

Loo,R. (2004) . Kolb's learning styles an Leaning Preferences : Is There a linkage? Educational Psychological volume . 24m No.1 pp. 99-108.

Park, Y. & Kim , U. (1998) . Locus of Control Attribution Style , and Academic Achievement Comparative Analysis of Korean, Koran – Chinese , and Chinese Students. Asian Journal of social Psychology , 4 , 191-208.

Stone,M.(1986).Learning style Preference:Astudy of Graduate and under graduate students. Unpublished Doctoral Dissertation. university of Missouri_Columbia.

Sun, K. T. , Lin, Y.C., & C.J. (2008) . A study on Learning Effect among Different Learning styles in a web- Based Lab of Science for Elementary school students . Computers & Education , 50 , 1411-1422.

# الملحق (أ)

# قائمة كولب لأنماط التعلّم

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**أخي الطالب ..... أختي الطالبة**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...**

بين يديك اختبار مكون من تسعة مواقف ،كل موقف منها مكون من أربع فقرات مرتبة بشكل أفقي والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات في كل موقف ، وتقرر مدى انطباق كل فقرة منها عليك بحيث تعطي (4) علامات للفقرة الأكثر أهمية بالنسبة لك، (3) علامات للفقرة الثانية من حيث أهميتها لك، وعلامتان للفقرة الثالثة من الأهمية، وعلامة واحدة الأقل أهمية، لا تكرر العلامات نفسها للفقرتين في نفس الوقت ..

لاحظ انه لا يوجد هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، كما أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الفقرات ، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك ، لذا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الفقرات..

**شاكرةً حسن اهتمامكم وتعاونكم..**

** ملاحظة: ضع علامة (X) في القوس المقابل.

النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

المعدل التراكمي : ( )

**الطالبة**

**جهاد خلف المعاقبة**

**التعليمات**

إن هذا الاختبار مصمم من أجل الكشف عن الطريقة التي تفضلهـ ا في الـتعلّم . وهـي مكونة من تسعة مواقف ، كل موقف منها مكون من أربع فقرات مرتبة بشكل أفقي . والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات في كل موقف ، وتقرر مدى انطباق كل فقرة منهـا عليك بحيث تعطي (4) علامات للفقرة الأكثر أهمية بالنسبة لك ، (3) علامات للفقـرة الثانية من حيث أهـ ميتها لك ، علامتان للفقرة الثالثة من الأهمية ، علامة واحدة للفقـرة الأقل أهمية ، لا تكرر العلامة نفسها للفقرتين في نفس الوقت ، لاحظ بأنـه لا يوجـد هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة ، كما أ، لكل فرد رأيـه الخـاص فـي هـذه الفقرات ، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيـ رك ، لذا يرجى أن تعتمد على نفـسك في تقرير رأيك في تلك الفقرات .

مثال :

| الموقف | أ | العلامة | ب | العلامة | ج | العلامة | د | العلامة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -- | اعتمد على مشاعري في انجاز العمل | 3 | اعتمد على ملاحظاتي في انجاز العمل | 4 | اعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل | 2 | اعتمد على تجاربي الخاصة في انجاز العمل | 1 |

في هذا المثال نجد بأن الفقرة الأكثر أ ÷مية هي الفقرة " اعتمد علـى ملاحظـاتي فـي انجاز العمل والتي أخذت العلامة رقم (4) ، يليها من حيث القرب من الأهمية الفقرة " اعتمد على مشاعري في انجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (3) ، ثم تليها الفقرة " اعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (2) ، والفقـرة الأقل أهمية هي الفقرة " اعتمد على تجاربي الخاصة في انجاز العمل " والتي أخـذت العلامة رقم (1) .

## قائمة كولب لأنماط التعلّم

| الموقف | أ | العلامة | ب | العلامة | ج | العلامة | د | العلامة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الأول** | أحب المشاركة بالأعمال | | أحب أن أخذ الوقت الكافي قبل القيام بالعمل | | أنا مهتم بما ارغب فيه | | أحب التعامل مع الأشياء | |
| **الثاني** | أنا منفتح على الخبرات الجديدة | | أحب أن أنظر في الأمور من جميع جوانبها | | أحب أن احلل الأشياء وأن اقسمها إلى أجزائها | | أحب أن أجرب الأشياء | |
| **الثالث** | أحب أن أتابع مشاعري | | أحب أن أشاهد الأشياء | | أحب أن أفكر في الأشياء | | أحب أن أعالج الأشياء بيدي | |
| **الرابع** | أتقبل الناس والمواقف كماهي علية | | أحب أن أكون واعيا لما يدور حولي | | أحب أن أقيم الأشياء | | أحب أن أتحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور | |
| **الخامس** | لدي القدرة على التخمين والحس بالأشياء | | لدي تساؤلات كثيرة | | أنا منطقي في معالجتي للأمور | | أنني اعمل بجد وأنجز الأشياء | |

| الموقف | أ | العلامة | ب | العلامة | ج | العلامة | د | العلامة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **السادس** | أحب التعامل مع الأشياء المحسوسة التي يمكن ملاحظتها ولمسها أو شمها | | أحب أن ألاحظ الأشياء المتوافرة حولي | | أحب الأفكار والنظريات | | أحب أن أكون نشطا | |
| **السابع** | أحب أن أتعلم الأشياء في حسنها | | أحب أن أنتبه للأشياء وأتفاعل معها | | أميل إلى التفكير في المستقبل | | أحب أن أرى نتائج أعمالي | |
| **الثامن** | اعتمد على مشاعري في الأعمال التي ارغب القيام بها | | اعتمد على ملاحظاتي الخاصة للأشياء | | اعتمد على أفكاري الخاصة | | يجب أن أجرب الأشياء لأتعلم منها | |
| **التاسع** | أنا نشيط ومتحمس | | أنا هادئ ومتحفظ | | أميل إلى موازنة الأمور | | أنا مسئول عن الأشياء | |

# ملحق (ب)

## تصحيح قائمة كولب

## تعليمات تصحيح قائمة كولب

لتصحيح الاختبار تسجل علامات الفقرات المبينة في كل بعد من الأبعاد الأربعة للاختبار: خ ح ( خبرة حسية)، م ت ( ملاحظة تأملية)، ت م (تفكير مجرد ) ت ن (تجريب نشط)، كما يلي :

| | أ1* | أ2 | أ3 | أ4 | أ8 | أ9 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| خ ح | | | | | | | |

| | ب1 | ب2 | ب3 | ب6 | ب8 | ب9 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م ت | | | | | | | |

| | ج2 | ج3 | ج4 | ج6 | ج8 | ج9 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت م | | | | | | | |

| | د2 | د3 | د6 | د7 | د8 | د9 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت ن | | | | | | | |

ثم تطرح علاقة علاقة ( خ ح) من ( ت م)، وعلاقة ( م ت) من ( ت ن ) ، فينتج زوج مرتب يمكن على خلاله تحديد موقع المفحوص في اى ربع من أرباع الدائرة ( الشكل 3) وبالتالي تحديد نمط تعلمه.

*أ1 تعني السؤال ( الموقف) الأول، الفرع أ

# ملحق (ج)

## مقياس نويكي _ ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين المعرب لطلبة الجامعات في الصورة الأولية الأردنية

| الرقم | الفقرة | مناسبتها للمضمون | | وضوح الصياغة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 1 | هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها إذا لم تهتم بها ؟ | | | | | |
| 2 | هل تعتقد أنه يمكنك وقاية نفسك من الإصابة بالرشح؟ | | | | | |
| 3 | هل يولد بعض الناس وهم محظوظون؟ | | | | | |
| 4 | هل تشعر في اغلب الأحيان أن الحصول على علامات مرتفعه يعني أمرا عظيما بالنسبة لك ؟ | | | | | |
| 5 | هل شعرت كثيرا ما يوجه إليك اللوم على أخطاء لم ترتكبها؟ | | | | | |
| 6 | هل تعتقد أن الشخص إذا درس بجد واجتهاد يمكن أن ينجح في اى مادة؟ | | | | | |
| 7 | هل تشعر في معظم الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء لن تتغير تالي الأصلح بأي طريقة؟ | | | | | |
| 8 | هل تشعر أن الأمور إذا بدأت حسنة منذ الصباح فأنها تستمر حسنة طول اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تفعله؟ | | | | | |
| 9 | هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يريد أن يقوله أبناؤهم؟ | | | | | |
| 10 | هل تشعر أن الإماني يمكن أن تجعل الأشياء الجيدة تحدث ؟ | | | | | |
| 11 | عندما يعاقبك احد، هل يبدو لك أن ذلك قد حدث بغير سبب معقول على الإطلاق؟ | | | | | |
| 12 | هل تجد في معظم الأحيان أنه من الصعب عليك أن تغير رأي صديقك؟ | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبتها للمضمون | | وضوح الصياغة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 13 | هل تعتقد أن للتشجيع اثر اكبر من الحظ في مساعدة الفريق الرياضي على الفوز؟ | | | | | |
| 14 | هل تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟ | | | | | |
| 15 | هل تعتقد أن والديك يجب أن يسمحوا لابناءهم باتخاذ معظم القرارات الخاصة بهم؟ | | | | | |
| 16 | إذا فعلت خطأ ما فهل تشعر بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لتصويب ذلك؟ | | | | | |
| 17 | هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضية؟ | | | | | |
| 18 | هل معظم الناس الآخرين الذين هم في مثل عمرك أقوى منك؟ | | | | | |
| 19 | هل تشعر أن من أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل ألا تفكر فيها؟ | | | | | |
| 20 | هل تشعر أن لديك كثيرا من فرص الاختيار في تقرير من هم أصدقاؤك؟ | | | | | |
| 21 | هل تشعر أن الخرزة الزرقاء تبعد عنك الحسد؟ | | | | | |
| 22 | هل تشعر في كثير من الأحيان أن قيامك بأداء بواجباتك المنزلية أو عدم قيامك بذلك يؤثر في العلامات التي تحصل عليها؟ | | | | | |
| 23 | عندما يغضب عليك احد الأشخاص هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لمنعه عن ذلك؟ | | | | | |
| 24 | هل استعملت ذات مرة حجاباً (تعويذة) لجلب الحظ السعيد لك؟ | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبتها للمضمون | | وضوح الصياغة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 25 | هل تعتقد أن حب الناس أو عدم حبهم لك يعتمد على سلوكك معهم؟ | | | | | |
| 26 | هل عادة ما يساعدك والداك إذا طلبت منهم ذلك؟ | | | | | |
| 27 | هل شعرت أن الناس عندما كانوا غاضبون منك أن ذلك كأن في العادة دون سبب على الإطلاق؟ | | | | | |
| 28 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنك تستطيع أن تغير ما قد يحدث غدا بما تفعله اليوم؟ | | | | | |
| 29 | هل تعتقد أن الأمور السيئة التي سوف تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تمنع ذلك؟ | | | | | |
| 30 | هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم؟ | | | | | |
| 31 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنه لا يمكنك أن تحقق أهدافك في المنزل؟ | | | | | |
| 32 | هل تشعر أن الأشياء الجيدة تحدث بسبب العمل الشاق؟ | | | | | |
| 33 | عندما يريد احد في مثل عمرك أن يكون عدوا لك فهل تشعر بأنك لا تستطيع أن تعمل لمنعه من ذلك؟ | | | | | |
| 34 | هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقاءك يعملون ما تريد منهم أن يفعلوه؟ | | | | | |
| 35 | هل تشعر عادة أنك لا تملك أن تقول إلا القليل عما تأكله في المنزل؟ | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبتها للمضمون | | وضوح الصياغة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 36 | عندما تحس أن شخصاً ما لا يحبك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل إلا القليل اتجاه ذلك؟ | | | | | |
| 37 | هل تشعر عادة أنه من العبث أن تحاول الاجتهاد في المدرسة لأن معظم التلاميذ أكثر ذكاء منك؟ | | | | | |
| 38 | هل أنت من النوع الذي يعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأفضل؟ | | | | | |
| 39 | هل تشعر في معظم الاحيأن أنك لا تملك أن تقول إلا القليل بشأن ما تقرر أسرتك عمله؟ | | | | | |
| 40 | هل تعتقد أنه من الأفضل لك أن تكون ذكيا من أن تكون محظوظا؟ | | | | | |

## الملحق(د)

## مقياس نويكي_ ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين المعرب لطلبة الجامعات الأردنية بصورته النهائية

**بسم الله الرحمن الرحيم**

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

بين يديك مجموعة من الأسئلة تتضمن اعتقادات الطلبة بخصوص بعض المواقف التي تواجههم في الحياة . أرجو قراءة كل سؤال بتمعن ثم ضع إشارة (X)تحت الإجابة بنعم إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك، وضع إشارة(X)تحت الإجابة لا إذا كنت ترى أن مضمونها لا ينطبق على حالتك، لا تضع أكثر من علامة (X)واحدة للسؤال الواحد ، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

أرجو الإجابة بجدية واهتمام عن جميع الأسئلة لان نتائج إجابتك قد تن عكس عليك بشكل أو بأخر.

**شاكرةً حسن اهتمامكم وتعاونكم..**

** ملاحظة: ضع علامة (X) في القوس المقابل.

النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

المعدل التراكمي: ( )

**الطالبة**

**جهاد خلف المعاقب**

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها إذا لم تهتم بها ؟ | | |
| 2 | هل تعتقد أنه يمكنك وقاية نفسك من الإصابة بالرشح؟ | | |
| 3 | هل يولد بعض الناس وهم محظوظون؟ | | |
| 4 | هل تشعر في اغلب الأحيان أن الحصول على علامات مرتفعة يعني أمرا عظيما بالنسبة لك ؟ | | |
| 5 | هل واجهت لوماً على أخطاء لم ترتكبها؟ | | |
| 6 | هل تعتقد أن الشخص إذا درس بجد واجتهاد يمكن أن ينجح في اى مادة؟ | | |
| 7 | هل تشعر في معظم الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء لن تتغير إلى الأصلح بأي طريقة؟ | | |
| 8 | هل تشعر أن الأمور إذا بدأت على ما يرام منذ الصباح فأنها تستمر طول اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تفعله؟ | | |
| 9 | هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يريد أن يقوله أبناؤهم؟ | | |
| 10 | هل تشعر أن الإماني يمكن أن تجعل الأشياء الجيدة تحدث ؟ | | |
| 11 | هل يبدو أن معاقبة احد الناس لك بغير سبب أمر معقول ؟ | | |
| 12 | هل تجد في معظم الأحيان أنه من الصعب عليك أن تغير رأي صديقك؟ | | |
| 13 | هل تعتقد أن للتشجيع اثر اكبر من الحظ في مساعدة الفريق الرياضي على الفوز؟ | | |
| 14 | هل تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟ | | |
| 15 | هل تعتقد أن والديك يجب أن يسمحوا لـ كم باتخاذ معظم القرارات الخاصة بهم؟ | | |
| 16 | هل تشعر إذا أخطأت بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لتصويب ذلك؟ | | |

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 17 | هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضية؟ | | |
| 18 | هل تعتقد أن معظم الذي هم من فئتك العمرية أقوى منك؟ | | |
| 19 | هل تشعر أن من أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل ألا تفكر فيها؟ | | |
| 20 | هل تشعر أن لديك كثيرا من فرص الاختيار في تقرير من هم أصدقاؤك؟ | | |
| 21 | هل تشعر أن الخرزة الزرقاء تبعد عنك الحسد؟ | | |
| 22 | هل تشعر في كثير من الأحيان أن قيامك بأداء بواجباتك المنزلية أو عدم قيامك بذلك يؤثر في العلامات التي تحصل عليها؟ | | |
| 23 | هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل عندما يغضب عليك احدهم ؟ | | |
| 24 | هل استعملت ذات مرة حجاباً (تعويذة) لجلب الحظ السعيد لك؟ | | |
| 25 | هل تعتقد أن حب الناس أو عدم حبهم لك يعتمد على سلوكك معهم | | |
| 26 | هل عادة ما يساعدك والداك إذا طلبت منهم ذلك؟ | | |
| 27 | هل شعرت أن الناس عندما كانوا غاضبون منك أن ذلك كأن في العادة دون سبب على الإطلاق؟ | | |
| 28 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنك تستطيع أن تغير ما قد يحدث غدا بما تفعله اليوم؟ | | |
| 29 | هل تعتقد أن الأمور السيئة التي سوف تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تمنع ذلك؟ | | |
| 30 | هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم؟ | | |
| 31 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنه لا يمكنك أن تحقق أهدافك في المنزل؟ | | |
| 32 | هل تعتقد أن الأشياء الجيدة تحتاج الى جهد شاق؟ | | |
| 33 | هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تمنع أحدا من الناس في مثل عمرك أن يكون عدواً لك ؟ | | |
| 34 | هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقاءك يعملون ما تريد منهم أن يفعلوه؟ | | |

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 35 | هل تشعر عادة أنك لا تملك أن تقول إلا القليل عما تأكله في المنزل؟ | | |
| 36 | هل تشعر انك لا تستطيع أن تفعل ألا القليل اتجاه شخص تحس انه لا يحبك ؟ | | |
| 37 | هل تشعر عادة أنه من العبث أن تحاول الاجتهاد في المدرسة لأن معظم التلاميذ أكثر ذكاء منك؟ | | |
| 38 | هل أنت من النوع الذي يعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأفضل؟ | | |
| 39 | هل تشعر في معظم الأحيان أنك لا تملك أن تقول إلا القليل بشأن ما تقرر أسرتك عمله؟ | | |
| 40 | هل تعتقد أنه من الأفضل لك أن تكون ذكيا من أن تكون محظوظا؟ | | |

# الملحق (هـــ)

## نموذج إجابة على مقياس نويكي- ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين المعرب لطلبة الجامعات الأردنية

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها إذا لم تهتم بها ؟ | X | |
| 2 | هل تعتقد أنه يمكنك وقاية نفسك من الإصابة بالرشح؟ء | | X |
| 3 | هل يولد بعض الناس وهم محظوظون؟ | X | |
| 4 | هل تشعر في اغلب الأحيان أن الحصول على علامات مرتفعة يعني أمرا عظيما بالنسبة لك ؟ | | X |
| 5 | هل واجهت لوماً على أخطاء لم ترتكبها؟ | X | |
| 6 | هل تعتقد أن الشخص إذا درس بجد واجتهاد يمكن أن ينجح في اى مادة؟ | | X |
| 7 | هل تشعر في معظم الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء لن تتغير إلى الأصلح بأي طريقة؟ | X | |
| 8 | هل تشعر أن الأمور إذا بدأت على ما يرام منذ الصباح فأنها تستمر طول اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تفعله؟ | X | |
| 9 | هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يريد أن يقوله أبناؤهم؟ | | X |
| 10 | هل تشعر أن الإماني يمكن أن تجعل الأشياء الجيدة تحدث ؟ | | X |
| 11 | هل يبدو أن معاقبة احد الناس لك بغير سبب أمر معقول ؟ | X | |
| 12 | هل تجد في معظم الأحيان أنه من الصعب عليك أن تغير رأي صديقك؟ | X | |
| 13 | هل تعتقد أن للتشجيع اثر اكبر من الحظ في مساعدة الفريق الرياضي على الفوز؟ | | X |
| 14 | هل تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟ | X | |
| 15 | هل تعتقد أن والديك يجب أن يسمحوا لـ كم باتخاذ معظم القرارات الخاصة بهم؟ | | X |
| 16 | هل تشعر إذا أخطأت بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لتصويب ذلك؟ | X | |

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 17 | هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضية؟ | | X |
| 18 | هل تعتقد أن معظم الذي هم من فئتك العمرية أقوى منك؟ | X | |
| 19 | هل تشعر أن من أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل ألا تفكر فيها؟ | X | |
| 20 | هل تشعر أن لديك كثيرا من فرص الاختيار في تقرير من هم أصدقاؤك؟ | | X |
| 21 | هل تشعر أن الخرزة الزرقاء تبعد عنك الحسد؟ | X | |
| 22 | هل تشعر في كثير من الأحيان أن قيامك بأداء بواجباتك المنزلية أو عدم قيامك بذلك يؤثر في العلامات التي تحصل عليها؟ | | X |
| 23 | هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل عندما يغضب عليك احدهم ؟ | X | |
| 24 | هل استعملت ذات مرة حجاباً (تعويذة) لجلب الحظ السعيد لك؟ | X | |
| 25 | هل تعتقد أن حب الناس أو عدم حبهم لك يعتمد على سلوكك معهم | | X |
| 26 | هل عادة ما يساعدك والداك إذا طلبت منهم ذلك؟ | | X |
| 27 | هل شعرت أن الناس عندما كانوا غاضبون منك أن ذلك كأن في العادة دون سبب على الإطلاق؟ | X | |
| 28 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنك تستطيع أن تغير ما قد يحدث غدا بما تفعله اليوم؟ | | X |
| 29 | هل تعتقد أن الأمور السيئة التي سوف تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تمنع ذلك؟ | X | |
| 30 | هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم؟ | | X |
| 31 | هل تشعر في كثير من الأحيان أنه لا يمكنك أن تحقق أهدافك في المنزل؟ | X | |
| 32 | هل تعتقد أن الأشياء الجيدة تحتاج إلى جهد شاق؟ | | X |
| 33 | هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تمنع أحدا من الناس في مثل عمرك أن يكون عدواً لك ؟ | X | |
| 34 | هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقاءك يعملون ما تريد منهم أن يفعلوه؟ | | X |

| الرقم | الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 35 | هل تشعر عادة أنك لا تملك أن تقول إلا القليل عما تأكله في المنزل؟ | X | |
| 36 | هل تشعر انك لا تستطيع أن تفعل ألا القليل اتجاه شخص تحـــس انه لا يحبك ؟ | X | |
| 37 | هل تشعر عادة أنه من العبث أن تحاول الاجتهاد فـــي المدرســـة لأن معظم التلاميذ أكثر ذكاء منك؟ | X | |
| 38 | هل أنت من النوع الذي يعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأفضل؟ | | X |
| 39 | هل تشعر في معظم الأحيان أنك لا تملك أن تقول إلا القليل بشأن ما تقرر أسرتك عمله؟ | X | |
| 40 | هل تعتقد أنه من الأفضل لك أن تكون ذكيا من أن تكون محظوظا؟ | | X |

# الملحق (و)

## مفتاح تصحيح مقياس نويكي _ ستر كلاند لمركز التحكم عند الراشدين المعرب لطلبة الجامعات الأردنية

**مفتاح التصحيح : للإجابات الصحيحة للفقرات عندما يكون مركز الضبط خارجي**

| رقم الفقرة | الإجابة | رقم الفقرة | الإجابة | رقم الفقرة | الإجابة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | نعم | 2 | لا | 3 | نعم |
| 4 | لا | 5 | نعم | 6 | لا |
| 7 | نعم | 8 | نعم | 9 | لا |
| 10 | لا | 11 | نعم | 12 | نعم |
| 13 | لا | 14 | نعم | 15 | لا |
| 16 | نعم | 17 | لا | 18 | نعم |
| 19 | نعم | 20 | لا | 21 | نعم |
| 22 | لا | 23 | نعم | 24 | نعم |
| 25 | لا | 26 | لا | 27 | نعم |
| 28 | لا | 29 | نعم | 30 | لا |
| 31 | نعم | 32 | لا | 33 | نعم |
| 34 | لا | 35 | نعم | 36 | نعم |
| 37 | نعم | 38 | لا | 39 | نعم |
| 40 | لا | | | | |

**السيرة الذاتية:**

**الاسم : جهاد خلف المعاقبة .**

**الكلية : العلوم التربوية .**

**التخصص : علم نفس تربوي .**

**السنة :** 2012 .

**البريد الالكتروني :** Email jihadalmaqbehe@yahoo.